seit 1954

Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische und kulturelle Zusammenarbeit e.V.
Association pour la coopération franco-allemande culturelle et pédagogique

Fremdsprachenmethoden und -inhalte: Was gibt es Neues in Europa / quoi de neuf en Europe?

Congrès franco-allemand du Carolus-Magnus-Kreis
Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises

12. – 16. November 2009
Hôtel François de Lapeyronie · Montpellier

HG-VinArt Kunst und Wein

HOTEL François de Lapeyronie

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Egelhoff, Hans-Günter; Pfromm, Dr. Rüdiger:
Fremdsprachenmethoden und -inhalte: Was gibt es Neues in Europa / quoi de neuf en Europe?
Tagungsbericht Montpellier 2009
Hrsg. vom Carolus-Magnus-Kreis. – 1. Ausg. 2010 –
Auflage 600, ISBN 978 – 3 – 9811953 – 3 – 0

Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreis vom 12. November bis 16. November 2009 im Hôtel François de Lapeyronie Montpellier mit dem Thema:

Fremdsprachenmethoden und -inhalte: Was gibt es Neues in Europa / quoi de neuf en Europe?

Der CAROLUS-MAGNUS-KREIS dankt
- dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD/KMK) für seine Unterstützung

- den Sponsoren und Förderern:

- Karl-Heinz Egelhoff, Stolberg
- der HG-VinArt – Agentur für Kunst- und Weinhandel, Mönchengladbach
- dem Hôtel François de Lapeyronie, Montpellier
- der Ludwig Steup GmbH, Sanitär – Heizung – Bäder, Mönchengladbach

für die finanzielle Unterstützung

- den Autoren für die Beiträge.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den namentlich verzeichneten Autoren.

Redaktion: Hans-Günter Egelhoff, Dr. Rüdiger Pfromm
Fotos: Hans-Günter Egelhoff, Dr. Rüdiger Pfromm, Christine Theiß,
Layout: Hasan Kamps, third eye media, Korschenbroich
Lektorat: Harald Görner, Germanist, Mönchengladbach

Hans-Günter Egelhoff: 5
Tagungsüberblick

Mot de bienvenue de **Philippe Thinès**, Adjoint au Maire de Montpellier 6

Hans-Günter Egelhoff: 6
Allocution du président lors de la réception à la Maison des Relations Internationales
à Montpellier le 14 novembre 2009

Paule Jane Albertini: 7
Discours d'ouverture

Jürgen Mertens: 8
Theaterpädagogische Ansätze im Französischunterricht: Aktionismus oder Mehrwert?

Juliane Allendorf: 15
Lesen als Lernziel – angewandte Methodik zum effizienteren Leseverständnis
in den *Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles des Lycée Joffre*, Montpellier

Joachim Köberich: 21
Neue Wege zur Fertigkeit Hören für Deutsch als Fremdsprache

Frédéric Auria: 24
Audio- und Videodateien im Unterricht am Beispiel des Deutschunterrichts in Frankreich

Florence Schlupkothen: 26
Mieux apprendre le français en moodlant? Möglichkeiten von Moodle im Fremdsprachenunterricht

Rachel Daniel: 34
Lecture de passages pris dans les livres *Tous ou personne* et *Marie la Mouche*

Detlef Köpf: 38
Lebensgeschichte von Rachel Daniel

Anhang: Programme Jules Verne: Bulletin officiel n° 14 du 2 avril 2009 39

Paule Jane Albertini: 43
Discours de clôture

Impressionen 44

Presseecho 46

Die Tagung 2007 in Mönchengladbach galt dem gesellschaftlichen Thema „Immigration und Integration in Frankreich, der Francophonie und Deutschland: politische, literarische und pädagogische Realität“, die Tagung 2008 in Hameln befasste sich mit dem didaktischen Thema „Neue Kerncurricula/europäische Bildungsstandards und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht Französisch“. 2009 haben wir uns in Montpellier mit dem methodischen Thema „Fremdsprachenmethoden und -inhalte – was gibt es Neues in Europa/quoi de neuf en Europe?“ beschäftigt. Dazu hatte der Carolus-Magnus-Kreis Referenten aus Frankreich und Deutschland eingeladen, die, je nach beruflichem Umfeld, diese Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet haben.

Das Eingangsreferat hielt **Prof. Dr. Jürgen Mertens** von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, zu diesem Zeitpunkt 1. Vorsitzender der Vereinigung der Französischlehrer. Er behandelte die Frage, ob theaterpädagogische Ansätze im Französischunterricht Aktionismus oder Mehrwert seien, und kam zu einem positiven Ergebnis.

Als Deutschlehrerin in einer Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles des Lycée Joffre in Montpellier stellte **Dr. Juliane Allendorf** eine angewandte Methodik zum effizienteren Leseverständnis aus ihrem Lehralltag den Teilnehmern vor. Der stellvertretende Leiter des Maison de Heidelberg, Hans Demes, hatte ihr hierfür einen Vortragssaal zur Verfügung gestellt und alle Besucher des Heidelberg-Hauses zu ihrem Vortrag eingeladen.

Joachim Köberich, Deutschlehrer und ehemaliger Fachleiter am IUFM Montpellier (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), befasste sich mit dem Thema, neue Wege zur Fertigkeit Hören aufzuzeigen, und konnte auf einen reichen Erfahrungsschatz zurückgreifen.

Frédéric Auria, Deutschlehrer aus Lyon und neuer Präsident des Französischen Deutschlehrerverbandes (ADEAF – Association de l’Enseignement de l’Allemand en France) zeigte vielfältige Möglichkeiten auf, mit Audio- und Videodateien im Deutschunterricht in Frankreich zu arbeiten.

Für die meisten Teilnehmer beschritt **Florence Schlupkothen**, Studienreferendarin an der Gesamtschule Hardt in Mönchengladbach, Neuland. Sie stellte die Lernplattform Moodle vor und machte deutlich, dass das computergestützte Lernen ein wertvolles neuartiges methodisches Hilfsmittel ist, insbesondere zur individuellen Förderung.

Claudine Bats, Deutschlehrerin aus Arcambal und Regionalvertreterin des Carolus-Magnus-Kreises in der Académie Toulouse, stellte das unter der französischen europäischen Präsidentschaft ins Leben gerufene Programme Jules Verne vor, dessen offizieller Erlass im Anhang abgedruckt ist und das letztlich auch einer Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch in Inhalt und Methodik dient.

Wie 2007 in Mönchengladbach gab es eine Literaturlesung, diesmal kurzfristig und vor der offiziellen Première am 7. Januar 2010 in Paris. Dank der persönlichen Bekanntschaft mit dem langjährigen CMK-Mitglied **Detlef Köpf** kam die in Paris lebende Schriftstellerin **Rachel Daniel** nach Montpellier und las Passagen aus ihren Büchern *Tous ou personne* und *Marie la Mouche*. Angeregt durch die Vorträge und das Engagement der Teilnehmer trat Rachel Daniel spontan dem Carolus-Magnus-Kreis bei.

C'est avec un grand plaisir que la Ville de MONTPELLIER reçoit ce jour votre association dans le cadre du congrès franco-allemand sur les méthodes d'apprentissage des langues étrangères.

L'amitié qui unit nos deux peuples n'a cessé de grandir et s'affirmer depuis la première pierre symbolique des fondations de notre jumelage et, au nom de Mme le Maire, ainsi qu'en mon nom propre, je tiens à témoigner de la joie que nous en avons.
L'un des aspects les plus réussis de l'union de nos pays se porte sur les échanges d'étudiants; ils rencontrent un franc succès et sont très demandés. Le témoignage des jeunes sur le séjour vécu est franchement enthousiaste. Il est vrai que rien ne semble plus adapté à l'apprentissage d'une langue qu'un séjour en immersion totale.
J'ai eu pour ma part le plaisir assez récent de découvrir HEIDELBERG, notre ville jumelle, et j'ai été charmé par l'intense douceur de vivre qui émane de ce lieu; à la fois ville universitaire, pétillante et joyeuse, toute en ouverture, sa richesse historique et sa culture lui confèrent des structures solides, imprégnant de force cette ville des plus séduisante. Il me serait très agréable de faire aujourd'hui connaissance avec MÖNCHENGLADBACH, ville industrieuse et courageuse réputée pour son musée d'art moderne, mais surtout pour son passé historique d'industries textiles. Votre pays tout entier me semble receler des trésors à découvrir, culturels, architecturaux, humains, qui nécessiteraient un long séjour chez vous; un plaisir que je me réserve d'ici quelques années, lorsque mes obligations professionnelles me laisseront plus de temps libre.
Je souhaite que l'amitié enrichissante qui nous unit nous offre bien d'autres occasions, comme celle-ci, de nous rencontrer et de pouvoir, autour d'un buffet qui je l'espère sera à votre goût, nous entretenir sur de nouvelles perspectives et un avenir commun toujours plus réjouissant.

Monsieur l'Adjoint au Maire,

Le Carolus-Magnus-Kreis est très honoré que vous le receviez aujourd'hui à Montpellier dans la Maison des Relations Internationales.
Ce n'est pas la première fois que le CMK est à Montpellier. Nous avons organisé un congrès à Montpellier en 1993, avec notre association partenaire ALFA, ayant comme thème la conservation du littoral en France et en Allemagne.
Vous voyez, Monsieur l'Adjoint, que le CMK en tant que société civile s'occupe non seulement des thèmes méthodiques, didactiques et géographiques, mais aussi des sujets de la politique des langues, de la société et de la communication interculturelle.

Maison des Relations Internationales, cela montre l'ouverture de la ville de Montpellier vers le monde: les Etats-Unis, l'Espagne, le Maroc, l'Algérie, l'Israël et la Chine, non seulement vers Heidelberg, votre ville jumelée en Allemagne.
Par le guide de l'office de tourisme j'ai appris aujourd'hui que Montpellier et Mönchengladbach ont en commun les Bénédictins, que Mönchengladbach est plus vieux que Montpellier et que Montpellier est plus grand et plus beau, il faut l'avouer.

Comme le siège actuel du CMK est à Mönchengladbach, le maire de Mönchengladbach, ville qui est jumelée à Roubaix, dans le nord de la France, donc ce maire, Monsieur Norbert Bude, m'a chargé de vous offrir, Monsieur l'Adjoint, un livre sur la ville de Mönchengladbach et à Madame le Maire un foulard qui symbolise, si vous voulez, le grand passé textile de la ville. Aujourd'hui, Mönchengladbach est connu par son équipe de football et son musée d'art contemporain du Abteiberg.
Nous, le CMK, nous ajoutons comme souvenir notre Festschrift de 2004 où nous avons fêté notre 50-ième anniversaire, et une bouteille de vin blanc allemand de mon cousin vigneron.

Merci pour votre réception et vos paroles de bienvenue.

Chers amis,

Je suis aujourd`hui largement recompensée de ma fidelité au Carolus-Magnus-Kreis. Je découvris l' association en effet en 1989 lors du congrès d' Évian – c'était le bon vieux temps où l'ALFA et le CMK marchaient main dans la main – je n'aurais jamais pensé qu'un jour j'aurais l'immense plaisir de vous recevoir dans ma ville, le merveilleux bonheur de vous la présenter, l'immense espoir de vous la faire aimer. Cette bonne ville de Montpellier est assurément très aimable pour quiconque se donner la peine de la visiter. Depuis hier déjà, je suis votre guide la plus gracieuse possible et je continuerai à l'être toujours avec bonne humeur jusqu'à la fin de votre séjour parmi vous. Sachez seulement combien je suis heureuse de vous souhaiter à tous la bienvenue dans le Sud de la France où le soleil prend largement le relai de mes propos pour vous dire simplement et de tout coeur: «Willkommen in Montpellier».

Je veux maintenant remercier, à titre personnel, mon fidèle ami Hans-Günter Egelhoff pour le travail et le dévouement dont il fait preuve à l'endroit du CMK, association qui, sans lui, serait probablement tombée dans les oubliettes de l'histoire de l'amitié franco-allemande. Lui dire aussi combien nous avons eu raison de lui faire confiance car il a su prendre la relève avec panache et conviction.
Tous mes compliments vont aussi à Christine Theiss dont les talents d' organisatrice et d'animatrice ne sont plus à démontrer.

J'ai une pensée toute particulière pour notre ami Uwe-Michael Fanio à qui j' éviterai cette fois-ci et pour la première fois depuis longtemps, tous les soucis – et c'est nomal – liés à une telle rencontre puisque je le supplée en ce moment auprès de vous, lui permettant ainsi de profiter pleinement de ces quelques jours. Je vous dirai encore le grand contentement que j'ai éprouvée lorsque j'ai su que sur mes conseils ma jeune et dernière stagière d' Allemand - devenue une amie depuis - prendrait part à ce congrès. Dorothea Schäuffele est maintenant professeur à Karlsruhe où à mon tour je suis allée saluer ses élèves, leur parler dans ma langue maternelle, puis leur chanter quelques comptines lisant tout à coup cette magie qui faisait que la France en premier instant devenait pour eux une réalité vraie.

Je terminerai par une supplique auprès des jeunes: Nous avons besoin de vous, besoin de votre adhésion au CMK. Puissiez-vous m'entendre chère Dorothea, Florence, Christine et tous les autres. Nous avons besoin de votre participation si petite soit-elle car sans vous l'association est menacée d'extinction. Ne soyez pas modeste: vous pouvez apporter votre contribution à l'édifice que nous avons commencé d'ériger, car vous êtes les jeunes acteurs de l'histoire en cours, vous êtes les nouveaux piliers de cette amitié Franco-Allemande que nous voulons de tout coeur voir perdurer et qu'il vous appartient désormais de chérir, de cultiver et d'embellir.

1. Einleitung

Dem kommunikativen Ansatz – den wir ja alle kennen – kann man nicht nachsagen, dass er spurlos am Fremdsprachenunterricht vorbeigezogen ist. Wenn es auch die Englischdidaktik war, die in der Person von Horst-Eberhard Piepho vor rund 35 Jahren hier in Deutschland die sog. kommunikative Wende eingeläutet hat, so kann man seine Auswirkungen auf die Französischdidaktik, die Französischbildungspläne, die Französischbücher bis in die Unterrichtsentwürfe hinein nicht leugnen: Sprechabsichten ergänzen Grammatikkapitel, Redemittellisten werden in Kästen angeboten, die beschreibende Rede wird zum Reden *von* und Reden *über*, Rollenspiele und Projekte sollen die Fremdsprache, für uns das Französische, in einen größeren Zusammenhang bringen. „Sprachenlernen entsteht, wenn man viel miteinander spricht", formulierte Horst-Eberhard Piepho einmal. Reden von sich aus, über sich selbst und über Themen, die einen betreffen, so lautete seine Botschaft, die kurz vor seinem Tod in seine Szenariendidaktik einmündete.

Vor rund 10 Jahren betrat dann der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen die Bühne des Geschehens und führte zu mancherlei Impulsen, die die Arbeit in den Verwaltungsstuben – neue Lehrpläne / Prüfungen / Lehrkonzeptionen –, in den Redaktionen – die Lehrwerke sollen umgepolt werden! – und in den Lehrerzimmern – wie kann das Schulcurriculum die fachdidaktische Moderne berücksichtigen? – einschneidend beeinflussten.

Der GER, dieses richtungsweisende Instrumentarium,

- definiert sich als Ansatz „handlungsorientiert";
- rückt Lernen in die Nähe von, wenn nicht gar neben Sprachverwenden;
- sieht die Lernenden als „sozial Handelnde";
- berücksichtigt nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten, über die ein Mensch, ein Lerner, ein Sprachverwender verfügt, sondern die gesamte Palette der emotionalen, der kognitiven bis zu den sozialen Möglichkeiten, die er oder sie einsetzen kann;
- sieht den Sprachverwender mit seiner Sprache nicht isoliert, sondern als Teil eines Kontexts, in dem Sprache als Teil einer Handlung zu ihrer Entfaltung und zur Wirkung kommen soll;
- fokussiert auf Interaktion, bei dem allein oder gemeinsam mit anderen gegenseitige Wirkungen erzielt werden sollen.

„Unterricht in der Schule ist vor allem ein Ort der Interaktion, des gemeinsamen Handelns mit Informationen, Daten und Erfahrungen", schreibt Eynar Leupold (2002: 114) mit Blick auf die moderne Lehrkraft und was von ihr für den heutigen Französischunterricht eingefordert wird.

Trotz der Vorzeigestücke unseres schulischen Französischunterrichts – Projekte wie der *Prix des Lycéens allemands* oder der Bundeswettbewerb Fremdsprachen, wo exzellente Schülerleistungen von der Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer mit einem Preis honoriert werden – müssen wir uns selbstkritisch fragen, wo denn die geforderten Kompetenzen für einen sozial fremdsprachlich agierenden Europabürger in der Mehrheit entwickelt werden? Gelingt es uns in einem schulischen Fremdsprachenunterricht, auch auf breiter Basis, den sozial agierenden Lerner erwachsen zu lassen, den wir uns in den Richtlinien vorstellen, der unter Einsatz der Fremdsprache – monologisierend oder interaktiv – Wirkungen erzielen soll? Erreichen wir diese Interaktionskompetenz, die von Clark folgendermaßen definiert wird: „Sprachliche Interaktion […] ist […] die Fähigkeit, gemeinschaftlich mit einem Adressaten eine gemeinsame sprachliche Aktivität (*joint activity*) auszuüben und dies in dem reziproken Bewusstsein eben dieses koordinierten Handelns." (Clark 1996, zit. nach Dietrich 2002: 127)

Lehrbücher geben sich kommunikativ; und dennoch

- sagen Schüler in einem Rollenspiel („Jouez le dialogue") oft nur das, was sie aus dem Text über nicht-existente Personen ablesen können;
- machen Schüler Projekte über sich und ihre Umgebung, ohne dafür einen Adressaten zu haben;
- sollen Schüler – wie seit Generationen – darüber sinnieren, was sie mit ganz, ganz viel Geld machen: „Que ferais-tu si tu gagnais un million?" Und letztlich üben sie doch nur wieder den Konditionalsatz.

Meine These lautet daher: Dem schulischen Unterricht gelingt es mit all seinen Mitteln aufgrund vielerlei Gründe nur schwer, die eingangs geforderte Spielwiese, die Szenerie, die Schaubühne für einen modernen Französischunterricht zu gestalten.

Die Gründe kennen wir alle:

- unsere eigenen Lehr- und Lernerfahrungen: „Teachers teach as they were taught and not as they were taught to teach" (Alman 1983);
- schulische Lehr- und Lernbedingungen, die einen eher konservativ geprägten Lehrertypus favorisieren;
- bildungspolitische Zauderei, die das eine will, das andere aber nicht lassen kann: die Handlungsorientierung will, an dafür ungeeigneten Klassengrößen aber nichts ändern will; die der Kommunikation den Vorrang geben will, zugleich aber an systemlinguistischen *petitessen* festhält usw.;
- die Lehr- und Lernmittel der Verlage,
  - die den teilweise kontroversen Ansprüchen unterschiedlichster Bildungspläne in einem föderativen System gerecht werden sollen,
  - die mit ihrem Produkt den unterschiedlichsten Erwartungen von Lehrkräften genügen müssen,
  - die letztlich ein Buch für Schüler machen, das aber paradoxerweise von den Lehrenden ausgewählt wird,

· und die daher bei ihrem Ringen um Marktanteile dem vermuteten Erfolg am Markt und nicht fachdidaktischer Innovation den Vorzug geben.

Und genau hier setzt mein Plädoyer für einen theaterbezogenen Ansatz beim Fremdsprachenlernen ein, Fremdsprachenlernen auf der Basis einer *approche théâtrale*, die den Klassenraum gestaltet und aus dem unterrichtlichen Tun eine gemeinsame *mise en scène* werden lässt. Im Folgenden soll daher das Thema mit Bezug auf folgende Fragen besprochen werden:

· Welche Anregungen liefert uns die fremdsprachendidaktische Historie für das Thema Theaterpädagogik als Mittel zum Fremdsprachenlernen?
· Welche „Bühnen" und „Schauplätze" stellt die Fachdidaktik zur Verfügung?
· Was bedeuten die Begriffe Kontextualisierung und Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts in diesem Zusammenhang?

2. Theaterpädagogik als Element der sprachdidaktischen Historie

Ein wichtiges theaterpädagogisches Merkmal ist die Bewegung, die Geste, die Mimik. Doch scheint Bewegung trotz aller Bemühung um eine bewegte Schule im Fremdsprachenunterricht weiterhin eher die Ausnahme darzustellen und eher in der Primarstufe („Lauf- oder Dosendiktat") als in der Sekundarstufe (und dort auch eher in Haupt- und Realschule als im Gymnasium) anzutreffen zu sein.
Bewegung ist schon vor über 100 Jahren ein wichtiges Element für François Gouin. Gouin, ein französischer Sprachlehrer, war einer der ersten, der bereits Ende des 19. Jahrhunderts theaterpädagogische Elemente für das Sprachenlehren und -lernen berücksichtigt hat. Anlass für ihn war die Beobachtung, dass sein kleiner Neffe oder sein Sohn, die Quellen sind hier nicht ganz eindeutig, zum Nachspielen all dessen angeregt worden war, was er bei einem Besuch in einer Mühle alles gesehen hatte: Dabei unterscheidet Gouin im Nachhinein drei Phasen: die des Beobachtens und Zuhörens, die des Nachdenkens und „Verdauens" des Gehörten und schließlich die des Nachspielens und Kommentierens. Ergebnis dieser letztlich auf einer Anekdote beruhenden Beobachtung war das, was später als *Méthode des Séries* oder *Gouin'sche Reihen* bekannt wurde. Die Fremdsprache stand als gelebte Sprache im Mittelpunkt des Unterrichts, sie wurde durch die Umsetzung von Sprache in Aktivitäten visualisiert, minutiös in Einzelhandlungen aufgedröselt wie in manchen Romanen von Michel Butor. Diese Ideen fanden schnell Eingang in Empfehlungen zum Sprachunterricht: «Un excellent exercice c'est la série. Elle consiste à énumérer toutes les actions qui se font successivement dans un mouvement. Par exemple, l'élève, invité à aller ouvrir la porte, dit qu'il se lève, qu'il quitte sa place, qu'il va vers la porte, qu'il prend la poingée, qu'il la tourne, et de même pour revenir à sa place.» (Instructions décembre 1908; voir Puren 1983: 132)

Gouin hat mit diesen Vorüberlegungen nicht nur Harold Edward Palmer (1925) und dieser dann mehr noch James Asher (1960) beeinflusst. Allen ist gemeinsam, dass das Verb als semantischer Träger der Aktion im Mittelpunkt des Spracherwerbs wie auch der methodischen Umsetzung ist. Für unseren Zusammenhang ist von Bedeutung, dass die Bewegung, das aktive Tun und Handeln als Teil des Lernprozesses gesehen werden muss.
Kehren wir in die kommunikative und neo-kommunikative Ära zurück.

3. Schauplätze und Bühnen im fremdsprachendidaktischen Diskurs

Unterrichtsarrangements, mit denen im institutionellen Lernraum Handlungsmöglichkeiten geschaffen, dem Lerner ein idealerweise von ihm selbst zu gestaltender Aktionsraum gegeben und sozusagen eine Bühne für den Fremdsprachenunterricht und das fremdsprachliche Lernen geschaffen werden soll, gibt es seit Jahren:

a) Simulation globale

Es muss nicht immer die *simulation globale* sein, bei der Lerner – seit Deybyers *Immeuble* (1970) – Welten, Identitäten, Aktionen entstehen lassen, diese fremdsprachlich ausformen und die dabei simulierte Welt dann in Dialogen und Rollenspielen darstellen. Theoretische Einordnung, Weiterentwicklungen und konkrete Ausformungen lassen sich bei Mutet (2003), Rattunde (2000, 2004), Yaiche (1996), Sippel (2003) u.a. nachlesen.

b) Séance Slam

In eine ähnliche, wenn auch eher literaturdidaktisch und kulturell geprägte Richtung zielt die *séance slam* (Mertens 2007a und b). Die von Schülern selbst erstellten poetischen Texte sollen mimisch-gestisch-stimmlich untermalt und ausgedeutet werden, als schulischer Kulturakt mit anderen und für andere in Szene gesetzt und mit der Klassengemeinschaft geteilt werden. Literatur, die eigene wohlgemerkt, soll dadurch einen affektiv ausgerichteten Gegenentwurf zum rein kognitiven Umgang mit Literatur erfahren und zu mündlicher Performance führen.
Beide Vorschläge, die *Simulation globale* wie auch die *séance slam*, verweisen auf das Spannungsfeld von *Offenheit und Begrenzung.* Hier wie dort werden Grenzen gesetzt durch die zur Verfügung stehende Zeit, das zu bearbeitende Thema, die zu beachtenden Regeln, die vorhandenen sprachlichen Mittel, um nur eine kleine Auswahl exemplarisch zu nennen. Gleichzeitig ist eine enorme Offenheit hinsichtlich der Gestaltung gegeben, da im vorgegebenen Rahmen die jeweiligen Welten in der Simulation, in der *poésie slam* selbst erdacht, gestaltet und in eine sprachliche Form gebracht werden dürfen.

c) Approche narrative und Kamishibai

Anders ist es mit zwei anderen eher in der Grundschule praktizierten Methoden: der *approche narrative* und dem *Kamishibai*.

In beiden Ansätzen – dem Erzählen von Geschichten auf der Basis von Bilderbüchern oder aber dem japanischen Papiertheater, wo Bildkarten in einen bühnenähnlichen Rahmen hineingeschoben werden, während der Erzähler das Geschehen auf den dargestellten Bildern den Lernern nahebringt – wird ein Schauplatz inszeniert, ein Schauplatz, in dem die Zuschauer, die Kinder, von den gezeigten Bildern, Geschichten, Abenteuern fasziniert, in den Bann gezogen und zu diversen Reaktionen animiert werden.

- Ein solcher Rahmen klärt die verschiedenen Rollen: Zuschauer, Zuhörer, Publikum, Erzähler, Figuren etc.
- Die jeweilige Rolle ermöglicht den Lernern, die Fremdsprache dosiert zu erproben:
  - Lachen, weil in der Geschichte etwas Lustiges passiert, zeugt von Verstehen;
  - etwas mitsprechen zu wollen, zeugt davon, dass das Kind Versatzstücke aus dem Text herauslösen konnte und gewissermaßen ein Wissen um die Struktur des Textes erlangt hat;
  - die Vorstellung zu beklatschen zeugt von der Motivation für das Erlebte und für die Akzeptanz der fremden Sprache. Der Rahmen ist somit zugleich Sinnstifter, der Bezugspunkt für die Rollengestaltung und Aktionsraum für kommunikatives Probehandeln.

d) Improvisation

Ein weiteres Konzept wurde von Jürgen Kurtz (2001) in die Diskussion eingebracht. Die Grundidee ist, spontanes Sprechen zu entwickeln, in Szenarien, die den Schülern zunehmend die Gelegenheit geben, umfangreichere selbstproduzierte Redeanteile in Szenen umzusetzen.

So könnte sich beispielsweise eine Improvisation an einer Bushaltestelle abspielen (vgl. Kurtz 2001). Der Ausgangspunkt ist definiert: Eine Person wartet schon, die andere kommt hinzu. Das Gerüst ist klar: Formelhafte Sprache stützt die Rede: Begrüßen – Befinden – Wetter – die vergessenen Hausaufgaben – die Lehrer – die Eltern. Das Ende ist vereinbart: Der Bus kommt, und da man nicht in die gleiche Schule geht, fährt man in verschiedene Richtungen: *Et voilà, il arrive. Salut! A demain!* Die Schüler erfahren ein Stück Verlässlichkeit, der situative Rahmen wird als Geländer empfunden und die Formelsprache ist eine Stütze, ein repetitives Moment auf dem Weg zu sprachlichen Automatismen.

Abb. 1: Improvisation – schematisch

Die Szene kann im Verlauf des unterrichtlichen Geschehens variiert werden; oder um es mit Dumaz (1989) zu sagen: «Pourquoi pas lancer à la manière de Ionesco quelques rhinocéros sur les places trop calmes du village pédagogique?» Kommunikative oder auch nur situative Krisenmomente bringen die Ruhe, die Routine, die Rolle ins Wanken: Es ist vereinbart, dass an irgendeiner Stelle ein Kaugummi angeboten werden muss. Dieser enthält das Krisenmoment: «Tes lacets ne sont plus noués.» «Tu cherches ton ticket de bus…?», «Tu n'aimes pas les chewing-gums au citron?» Die Krise ist offensichtlich, aber überschaubar: Der Spieler muss die Position wechseln, durchsucht seine Taschen, muss auf die Impulse in der einen oder anderen Weise sprachlich reagieren. Und dennoch: Die Krise ist überschaubar, denn das vereinbarte Schlusssignal «*Et voilà, il arrive*» ermöglicht ein Ende ohne jeglichen Gesichtsverlust. Der geplante Ausstieg dient somit als Anker im Krisenmoment. Und letztlich haben wir es wieder mit einer doppelten Bühne zu tun: das eigentliche Geschehen und dann die Klassengemeinschaft, die mit den Spielern zusammen die Lerngruppe bilden und im Konzept von Jürgen Kurtz als „Figurationen" bezeichnet werden.

Größere Unterrichtsarrangements wie eben gezeigt bilden sicher nicht – wohl auch nicht in nächster Zeit – den Kern des Französischunterrichts. Institutionelle Bedingungen, unsere Gewohnheiten, die Erwartungen von Schülern und Eltern stehen dem noch etwas entgegen. Und doch gilt es, das Ideal des sozial Agierenden nicht aus den Augen zu verlieren.

4. Kontextualisierung und Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts

Das Problem des Fremdsprachenunterrichts ist die Tatsache, dass das gemeinsame Ziel, wozu und zu welchem Zweck denn überhaupt etwas gesagt wird, fehlt. In der Regel haben Schüler im Unterricht kein Ziel, um mit dem, was sie sagen, etwas zu sagen. Sie produzieren meist nur Sätze. Ohne Halt, ohne Rückhalt, letztlich auch ohne Gehalt. Um ein kommunikatives Ziel jedoch bestimmen zu können, um mit seinem Tun erfolgreich zu sein, ist die Kenntnis um die Umstände und Bedingungen, der Rahmen, in dem sich etwas abspielt, eine wesentliche Voraussetzung. Unterricht, der auf Interaktion angelegt sein soll, muss den Schülerinnen und Schülern daher die Möglichkeit eröffnen, dieses zielgerichtete Agieren einüben und praktizieren zu können. Es bedarf interaktiver Übungs- und Handlungsformen,

- um die kommunikativen Bedingungen zu erfahren,
- um das Gegenüber, den oder die Gesprächspartner kennenzulernen,
- um das Zusammenspiel von Sprechen / Hören / Sehen und Handeln zu koordinieren.

In Lehrwerken wird ein Kontext weitgehend ausgeblendet. Übungen liefern meist nur die Anweisungen dafür, was mit dem Sprachmaterial getan werden soll:

· *Posez des questions à vos camarades.*
· *Complétez. Utilisez x ou y.*
· *Posez des questions et répondez.*

Warum, wozu, mit wem, zu wem, wann und wie? All das scheint in den Büchern ausgeblendet zu werden. Der Kontext definiert jedoch die Akteure, deren Identität, die Kleidung, die Stimmung, die Haltung, die Stimme, die Lautstärke und vieles mehr. Vielleicht mündet Unterricht in ein Reden über Formales ein, bei dem dem Schüler der Sinn des Ganzen nicht immer augenfällig wird: Denken wir nur an die uns bekannte schriftliche Einsetzübung, wo es gilt, das weibliche Adjektiv jeweils mit einem <e> zu ergänzen. Wird das Ergebnis dann zur Kontrolle vorgelesen, so heißt es zwar *grande maison,* das Adjektiv wird mit einem hörbaren Konsonantenlaut am Ende gesprochen, doch gilt dies auch bei *grand immeuble,* wo zwar kein <e> das Wort beendet, weil immeuble männlich sei, aber ausgesprochen wird es nun wieder ganz anders, weiblich nämlich! Und letztlich bekommt der Schüler gar nicht mit, worum es in der Übung denn gerade gegangen ist. Eine andere Vorgehensweise sei im folgenden Abschnitt skizziert:

a) Inhaltliche Umdeutung

Ein Alternativbeispiel: Theaterpädagogisch gedacht, wäre das Vorgehen folgendermaßen: Die Schüler sammeln Adjektive, schreiben diese an die Tafel, ergänzen in einer zweiten Runde das Ganze durch Substantive und lesen die Liste auf unterschiedliche Weise vor, rauf und runter, alleine in Gruppen, zusammen, jedes zweite oder auf völlig andere Weise. Danach suchen sie einen Partner: Der eine verweist nach und nach auf die Dinge, die er sieht, empfindet, hört, riecht, schmeckt. Dies alles wird mit einer Geste untermalt: *une grande maison – un grand amour – une belle chanson – un grand vin*. Der Partner kommentiert: *une grande maison* à *ça va*! *un grand amour* à *eh oui*! *une belle chanson* à *bof* ! *un grand vin* à *super*! Der Fokus auf die Form wird umgelenkt in inhaltliches Tun, bei dem die Mitteilung (hier: die verhaltene Bestätigung des Gesagten, das Bedauern, der Zweifel, die Zustimmung) im Mittelpunkt steht und Sprache als Mittel sozialer Interaktion erfahrbar wird und letztlich durch para- und nonverbale Elemente definiert wird. Die Intonation kündet von Freude, Zweifel, Bewunderung; gelegentlich reicht schon die Lautstärke, um von jemandes Zorn zu künden.

b) Kommunikationsziele definieren

Vielfach ist im Fremdsprachenunterricht der Hintergrund des Gesagten und Gelesenen nicht klar: „Was meint jemand eigentlich mit dem, was er sagt." Wir alle kennen die Phasen des lauten Lesens, wo das Vorgelesene mit dem Gemeinten nicht viel zu tun hat, wo phonetisch manches Vorgelesene vielleicht noch einigermaßen als korrekt durchgehen mag, intonatorisch aber jede Frage zum Aussagesatz, jeder Gefühlsausdruck zu einer Beileidsbekundung zusammenschrumpfen kann.

Was also tun? Den Texten Leben einhauchen!

Belebtes Lesen: Die Schüler lesen Sätze aus Dialogen und versuchen diese durch unterschiedliche Stimmgestaltung mit einer anderen Bedeutung zu unterlegen. Die Klasse diskutiert im Anschluss daran die beste, lustigste, wahrscheinlichste Interpretation.

Standbilder: Eine non-verbale Möglichkeit zur Interpretation von Stimmungen, Situationen, Sachverhalten bietet die Technik des Standbilds (*tableau vivant*). Ein gelungenes Beispiel findet sich in dem Realschullehrwerk *Tout va bien* 4, S. 94.

Ein zweiter Aspekt betrifft die **Personalisierung** des Geschehens.

Nehmen sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht eigentlich als Gesprächspartner wahr, wenn Schüler Französisch sprechen? Vielfach stellen wir fest, dass Schüler zwar etwas sagen, damit jedoch keine Wirkung erzielen können, weil sie diese gar nicht erzielen wollen, so wie etwa die Praktikumsklasse, die von der Lehrerin aufgefordert wird, die Studierendengruppe zu grüßen, was sie auch murmelnderweise mit einem *Bonjour messieurs dames* tun, ohne aber auch nur einen Blick in die Richtung der Begrüßten zu werfen. Worte sind gesagt, ohne damit etwas meinen zu wollen.

Theaterpädagogik könnte dazu beitragen, den Schülern zu vermitteln, dass Reden in der Fremdsprache auch mit anderen Menschen zu tun hat. Daher müssen diese zuerst einmal wahrgenommen werden.

Beispiele:

Un – deux – trois (vgl. Späth-Goes / Jauch 1998): Die Schüler bilden Paare. In einem ersten Schritt zählen sie abwechselnd *Un – deux – trois* und schauen sich dabei in die Augen. Ziel ist wie gesagt die Wahrnehmung des anderen und dabei zugleich sprachlich in einem abgesteckten Rahmen ohne große Variation aktiv zu sein.

Im nächsten Schritt werden die Zahlen durch drei Wörter ersetzt, z.B. *farine – auto – papy; au revoir – salut – à plus.*

Im dritten und sicherlich anspruchsvollsten Schritt einigen sich die beiden auf zwei Gesten, die sie zwischen die drei Wörter platzieren und von beiden gemacht werden müssen: WORT 1 (Person 1) – GESTE 1 (beide) – WORT 2 (Person 2) – GESTE 2 (beide) – WORT 3 (Person 1) – Geste 1 (beide) – Wort 1 (Person 2) etc. Aus diesem Arrangement ergibt sich dann ein 5-phasiges gestisch-verbales Konstrukt, das zu allerlei Reaktionen Anlass gibt. Die beiden werden dieses Konstrukt variieren, beschleunigen, verlangsamen, ausbremsen und evtl. am Schluss den anderen vorspielen.

Die Schüler lernen dabei, Sprache und Bewegung zu koordinieren und auf andere zu achten.

Dialogische Automatismen:
Sprechen in der Fremdsprache geht oftmals die Spontaneität ab. Wir formulieren, verharren auf dem, was im Zentrum dessen steht, was wir sagen wollen. Die feinen Nuancen, aus denen sich authentische Kommunikation zusammensetzt, sich Beziehungen und letztlich auch das Gelingen von Kommunikation ergeben, bleiben außen vor. Rückmeldungen, dass wir überhaupt zuhören oder dem Gesprächspartner folgen, ob wir einverstanden sind oder nicht, all das scheint im Fremdsprachenunterricht nur am Rande von Bedeutung zu sein. Warum also nicht eine Runde einschieben nach dem Motto: „Parler pour rien dire" und doch viel mitgeteilt zu haben!
Auf der Basis von Satzversatzstücken wie *Et alors? Pourquoi pas? Je ne suis pas sûr. Alors, écoute! Moi, je sais pas!* entwickelt sich schnell ein Dialog, der im Nu seine eigene Dynamik entfaltet und Sinn sich entfalten lässt, ohne dass man diesen *expressis verbis* benannt hat.
Personalisieren heißt auch, die eigene Person mit der noch fremden Sprache in Einklang zu bringen. Häufig ergibt sich dabei eine Diskrepanz von gestischem Ausdruck und sprachlichem Rhythmus. Da aber gerade dieser Zusammenhang für die Akzeptanz als Kommunikationspartner eine Rolle spielt, ist die Arbeit am Rhythmus und an der Intonation ein wichtiger Beitrag, den die Theaterpädagogik leisten kann.

Jeu de la poubelle: Um die Schüler zum flüssigen Sprechen zu bringen, setzt die französische Phonetikerin und Theaterpädagogin Régine Llorca (vgl. 2002) auf die Verknüpfung von Körper und Sprache. Ein Beispiel, um die Endbetonung und die Hinführung zum Sprechen in *groupes rhytmiques* zu unterstützen, ist das *Jeu de la poubelle*. Die Schüler stehen im Kreis, sie werfen unter einem bestimmten Motto spontan Dinge weg und machen dabei die Geste des Wegwerfens. Die Schüler werden merken, dass das gesprochene Wort (*mon prof de chimie*) der Bewegung folgt und dass mit der letzten Silbe die Bewegung stoppt. Dieses rhythmische Spiel kann dann in immer schnellerem Turnus vorangetrieben werden, es kann bestimmt werden, dass man auf den anderen reagieren muss, bevor man selbst agiert: *Pas ton prof de chimie, mon oncle Albert. Pas ton oncle Albert, ma tante Agathe* etc.
Où est le bonheur? Ein letztes Beispiel für den artikulatorischen Bereich ist aus dem Bereich des Sprachspiels: Ziel ist es, auf die Eingangsfrage des Spielleiters eine Antwort im gleichen Rhythmus zu geben.
Où se trouve le grand amour?
Dans mon coeur.
Aux Antilles.
Je sais pas.
Alors, c'est où?
ALLE: Mais c'est ici.
(Weitere Vorschläge: À Berlin – À la banque – Au cimetière)

5. Schlussbemerkungen
Theaterpädagogische Elemente können – dies sollte deutlich werden – dazu beitragen, dass Schüler und Schülerinnen im geschützten Raum Forderungen der Pragmadidaktik aus den 70er Jahren erfüllen können:
- die Fähigkeit erwerben, Informationen einzuholen und sie zu geben
- den sozialen Kontext angemessen bei seiner Rede zu berücksichtigen
- innerhalb eines kommunikativen Rahmens sich handelnd bewähren
- und all das auf der Basis einer profunden Kenntnis von Sprachstrukturen auf den verschiedenen Ebenen.

Die zentralen Eckpunkte dieses Ansatzes waren:
- Kontextualisierung und Personalisierung
- Freiheit und Begrenzung
- Körper und Sprache
- Imitation und Kreation

Theaterpädagogische Elemente im FSU tragen m.E. dazu bei, dass den Schülern die Mittel an die Hand gegeben werden, um als echte Personen in Zeit und Raum sich ausdrücken zu können. Mit einem „Engländer" sei wie begonnen auch geendet: Shakespeare meint in „Wie es euch gefällt": «*Le monde entier est un théâtre, et les hommes et les femmes ne sont que des acteurs.*» Warum sollte man dies nicht auch im Fremdsprachenklassenzimmer ausprobieren dürfen?

Bibliographie
Aita, Sean (2009):
The Theatre in Language Learning (TiLL) Model. Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 Environment. *Scenario* 1. (ohne Seitenangabe)

Berger, Nicole (1991):
Différentes approches d'un thème et d'un texte dramatique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Die Neueren Sprachen* 2, 190-201.

Bertrand, Yves (1987):
Theaterspiel und Lerneraktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Melenk, Hartmut / Firges, Jean / Nold, Günter / Strauch, Reinhard / Zeh, Dieter (Hrsg.): *Region, Drama, Politik, Spracherwerb. 11. Fremdsprachendidaktiker-Kongress Ludwigsburg.* Tübingen, 240-244.

Boettcher, Sabine / Schmitt, Martina (1998):
„Le petit chaperon rouge" im integrativen Französischunterricht der Grundschule. *französisch heute* 2, 184-187.

Caré, Jean-Marc (1999):
Bienfaits de l'improvisation. *Le français dans le monde* 305, 21-22.

Feldhendler, Daniel (1989):
Das lebendige Zeitungstheater. In: Addison, Anthony / Vogel, Klaus: *Gesprochene Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 119-140.

Fix, Danièle (2003):
Comment le H trouva sa voix. Suivi de S ou deux S… SOS. Paris: Retz.

Fontaine, François / Hinglais, Sylvaine / Saussard, Brigitte (2004):
Saynètes pour apprentis comédiens. Paris: Retz.

Greiner, Denise (1991):
Mehr Freude beim Französischlernen. Theaterspielen mit Schülern der Unterstufe. *Die Neueren Sprachen* 2, 183-189.

Greiner, Denise (1998):
Un brin de muguet – ein Theaterexperiment. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 6, 17-19.

Héril, Alain / Mégrier, Dominique (2004):
Entraînement théâtral pour les adolescents. Paris: Retz.

Héril, Alain / Mégrier, Dominique (2005):
60 exercices d'entraînement au théâtre. Tome 1 + 2. Paris: Retz.

Hirsch, Angela / Scholtes, Gertrud (1998):
„Dans ton coin, balai! Bien loin toute querelle!" Der Zauberlehrling als deutsch-französisches Theaterprojekt. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 6, 26-42.

Hoffmann, Monika / Marbehant, Stéfanie (1998):
„Rendez-moi mes poux!" *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 6, 14-16.

Kessler, Ute (1987):
Wie inszeniere ich? oder Ein kleiner Leitfaden fürs „Theater spielen" mit Schülern. *Der fremdsprachliche Unterricht* 86, 2-5.

Knabe, Kristin (2007):
Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Lang.

Koch, Ariane (1997):
Wir schreiben unser Theaterstück selbst! Ein erstes Lernjahr „reist" durch Frankreich. *Fremdsprachenunterricht* 6, 434-441.

Krause, Embede (1992):
Jean Pascale parmi nous. Fremdsprachentheater im Wahlpflichtfach Französisch (1. Lernjahr). Ein Erfahrungsbericht. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 7, 20-23.

Kurtz, Jürgen (2001):
Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen: Narr.

Llorca, Régine (2002):
Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In: Olaf Kühn & Olivier Mentz (Hrsg.): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*. Herbolzheim: Centaurus, 129-138.

Lutzker, Peter (2007):
The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning. Tübingen: Francke Verlag.

Mentz, Olivier / Rattunde, Eckhard (1996):
Texte des französischen Kinder- und Jugendtheaters. Möglichkeiten für szenisches Gestalten auf der Sekundarstufe I. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 58-67.

Mertens, Jürgen (2007a):
Le slam – format littéraire, phénomène culturel, chance pédagogique. *französisch heute* 38, Heft 1, 28-39.

Mertens, Jürgen (2007b):
Le slam – gesprochene Poesie im Französischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Heft 6, 44-48.

Morin, Isabelle (2009):
Comment joindre la geste à la parole? *Le français dans le monde* 362, 23.

Mutet, Sylvie (2003)*:*
Simulation globale et formation des enseignants. Tübingen: Narr.

Namenwirth, Evelyne (2007):
Corps insufflé, lecture inspirée. *französisch heute* 2, 152-169.

Piepho, Horst-Eberhardt (2003):
Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien" in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel.

Pierra, Gisèle (1994):
Langue, culture et pratique théatrale. *Le français dans le monde* 267, 69-73.

Rattunde, Eckhard (2000):
Mitmachen und Mitgestalten in der Fremdsprache. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 53, 295-299.

Rattunde, Eckhard (2004):
Bewegung und Sprache. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 67, 28-32.

Rattunde, Eckhard / Weller, Franz-Rudolf (1991):
Fremdsprachliches Theater und Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht (Auswahlbibliografie). *Die Neueren Sprachen* 2, 214-218.

Reisener, Helmut (2005):
Das Klassenzimmer als Bühne. *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* 74, 20-28.

Schewe, Manfred (2007):
Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre – Blick zurück nach vorn. In: *Scenario* 1/2007
(http://publish.uccie./journals/scenario/2007/01/schewe/08/de)

Schmitz, Roswitha (1998):
Le Petit Prince – Ein Theaterklassiker in neuem Gewand. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 6, 17-20.

Sippel, Vera A. (2003):
Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen: Narr.

Spaeth-Goes, Judith / Jauch, Werner (1998):
Französisch besser in Szene setzen – Theater im Sprachunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht / Französisch* 36, 4-14.

Surkamp, Carola (2007):
Ideen für die Aufwärmphase. *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* 85/86, 14.

Surkamp, Carola (2007):
Szenische Interpretationsverfahren. *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* 85/86, 15-17.

Tellier, Marion (2009a):
Enseigner les gestes culturels. *Le français dans le monde* 362, 19-21.

Tellier, Marion (2009b):
Travailler les gestes culturels. *Le français dans le monde* 362, 72-73.

von der Groeben, Annemarie (1998):
Vertauschte Geschenke, Rentiere und falsche Bauchschmerzen – Theater als Methode des Fremdsprachenlernens. *PÄDForum* 3, 224-226.

Walter, Gisela (1995):
Théâtre d'enfants. Comment monter un spectacle?
Tournai: Casterman

Wedel, Heike (2007):
Eine Spielatmosphäre herstellen. *Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch* 85/86, 12-13.

Weller, Franz-Rudolf (2004):
Gehört zur „Fremdsprachenkompetenz" nicht auch die Kenntnis der fremdkulturspezifischen Verhaltensformen nonverbaler Kommunikation („Körpersprache")? In: Fehrmann, Georg / Klein, Erwin (Hrsg.): *Standards im Fremdsprachenunterricht. Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit.* Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik 7. Bonn: Romanistischer Verlag, 181-208.

Witte, Sigrid (1998):
Theater im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht im Theater. *Deutsch als Fremdsprache* 2, 104-107.

Xiaomin, Meng (2009):
Des gestes parfois incompris. *Le français dans le monde* 362, 22.

Yaiche, Francis (1996):
La simulation globale – mode d'emploi. Paris: Hachette.

Weitere Hinweise:
Scenario – Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language
http://www.ucc.ie/en/scenario/ (letzter Zugriff: 01.10.09)

Themenheft: Act it out! Drama teaching methods. *Praxis Englisch 5/2009.*

Ziel des Beitrags ist nicht, Forschungsergebnisse zu vermitteln, sondern vielmehr, anhand konkreter Beispiele Einblick in den Lehralltag dieses besonderen Studiengangs zu gewähren.

Classes préparatoires aux Grandes Ecoles

Die *Classes préparatoires aux Grandes Ecoles* sind ein Studiengang, für den wir im Deutschen leider keine befriedigende Übersetzung haben, da das deutsche Hochschulwesen nichts Vergleichbares anbietet. Es handelt sich um Klassen, in denen Abiturienten in zwei oder drei Jahren auf die Aufnahmeprüfung von Eliteschulen vorbereitet werden. Diese Hochschulen können in drei große Gruppen eingeteilt werden:

· Wirtschaft und Recht
· Mathematik und Naturwissenschaften
· Geisteswissenschaften

Die Vorbereitungsklassen sind nach den gleichen Kriterien organisiert. Ich persönlich unterrichte die Naturwissenschaftler und die Wirtschaftler. Der erfolgreiche Besuch einer Vorbereitungsklasse gilt als Hochschulstudium, das nach zwei Jahren mit 120 ECTS Punkten anerkannt wird.

In den französischen Schulen (Sekundarstufe I und II) wurden die Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren immer mehr dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angepasst, und die Fertigkeitsstufen von A1 bis B2 gehören heute zum pädagogischen Alltag eines jeden Sprachlehrers, da diese Kriterien natürlich auch für das Bestehen von Diplomen (A2 für den *Brevet des Collèges* nach der neunten Klasse und B1 bzw. B2 für das *Baccalauréat* nach der 12. Klasse) gelten.

Anders ist es bei den Aufnahmeprüfungen der Eliteschulen. Hier wird der Referenzrahmen in keiner Weise berücksichtigt, denn es geht bei diesen Prüfungen, die in jeder Hinsicht ausgesprochen anspruchsvoll sind, nicht darum festzustellen, ob ein Kandidat den Kriterien von nur B1 oder schon C2 entspricht. Es geht einzig und allein darum, die Besten unter den Hunderten oder Tausenden von Bewerbern auszuwählen, denn alle Schulen haben einen internen Numerus Clausus.

Die Kandidaten müssen zuerst eine schriftliche Prüfung ablegen und dann, wenn ihre Ergebnisse ausreichend sind, d.h. wenn der Kandidat *admissible* ist, eine zweite, mündliche Prüfung bestehen. Die Vorbereitung auf die mündliche Prüfung wird Kern meines Vortrags sein.

Wie verläuft die mündliche Aufnahmeprüfung?

Der Kandidat hat zwanzig Minuten Zeit, um einen etwa 400 Wörter langen Text aus der deutschsprachigen Presse zu lesen, zu verstehen, zu analysieren, eine Synthese zu erarbeiten und einen strukturierten Kommentar zu entwerfen. Es folgt dann die eigentliche Prüfung, die ebenfalls zwanzig Minuten dauert. Im ersten Teil muss der Kandidat Synthese und Kommentar so frei wie möglich vortragen, darauf folgt ein Prüfungsgespräch, in dem das Thema vertieft und erweitert wird.

Aufgrund der kurzen Vorbereitungszeit von 20 Minuten ist das Ziel, so wenig Zeit wie möglich auf das eigentliche Textverständnis zu verwenden, um so viel Zeit wie möglich für Analyse, Synthese, Organisation des Vortrags und Ausdruck, also Sprechfertigkeit, übrig zu haben. Im Idealfall sollte der Text deshalb nur einmal gründlich gelesen werden.

Die Themenauswahl der Texte ist weit gefasst: Politik, Technik, Forschung, aber vor allem die aktuellen Gesellschaftsthemen wie Arbeitslosigkeit, Bevölkerungsentwicklung, Migration, Klimawandel, Schulwesen etc.

Die Kandidaten haben nicht die Möglichkeit, sich auf nicht-sprachliche Erschließungshilfen zu stützen, denn sie verfügen – vom Datum abgesehen – über keinerlei Vorentlastung von außen.

Ein französischer Abiturient, dessen Schullaufbahn ab der Oberstufe wissenschaftlich orientiert war, wie es bei allen meinen Studenten der Fall ist, und der oft Deutsch nur als zweite Fremdsprache belegt hatte, d.h. fünf Jahre lang und in den drei Jahren Oberstufe nur mit zwei Wochenstunden, ist meistens außerstande, diesen Anforderungen gerecht zu werden, auch wenn man ihm im Abitur ein B2-Niveau anerkannt hat.

Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

Im heute in Frankreich angewandten sprachkompetenzorientierten Unterricht widerspricht die Fertigkeit Lesen als Lernziel den didaktischen Konventionen, bei denen meistens die Sprechfertigkeit privilegiert wird. Man legt im Allgemeinen ein stärkeres Gewicht auf die „aktiven" Kompetenzen, also auf mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Da der Unterricht der *Classes Préparatoires* jedoch auf zwei Jahre angelegt ist, ist es recht einfach, die Prioritäten bei den Grundfertigkeiten zu verändern. Das Anfangsstadium des Kurses ist rezeptiv orientiert, d.h. die Fertigkeiten Lese- und Hörverständnis werden privilegiert. Im Laufe des ersten und besonders im zweiten Jahr erhalten dann die produktiven Kompetenzen mehr Gewicht.

Beim Lesen in der Fremdsprache bestehen immer mehr oder weniger große lexikalische und grammatikalische Defizite. Eines der Lernziele ist natürlich, diese Lücken zu schließen. Das braucht aber viel Zeit, gerade was die Wortschatzarbeit betrifft, da in diesem Bereich die Lücken bei den meisten Schülern sehr umfangreich sind. Deshalb ist es sinnvoll, dem Schüler Erschließungsstrategien zum Textverständnis anzubieten. Diese Strategien funktionieren als Ausgleich für fehlendes Wissen auf allen Ebenen der Verarbeitung, z.B. bei der Worterkennung und der Syntaxanalyse.

Texterschließung

Die Erschließbarkeit eines Textes beruht auf einer Reihe von Erschließungsprozessen, die in drei Kategorien eingeteilt werden können: Weltwissen, interlinguales und intralinguales Wissen.

1) Das **Weltwissen** des Lesers ist entweder thematisch bedingt (Allgemeinbildung, Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Aktualität

usw.) oder es ist pragmatischer Natur (Textsorte, Absicht des Autors, Autor-Leser-Beziehung etc.).
Was das Kriterium des Weltwissens angeht, so ist es bei allen Studenten der *Classes préparatoires* etwa vergleichbar, da sie – je nach Schwerpunkt des Studiengangs – alle nach den gleichen Kriterien ausgewählt werden. Während der zwei Jahre des Studiums wird in den verschiedenen Unterrichtsbereichen Hintergrundwissen aufgebaut, um das Weltwissen der Schüler zu erweitern und zu vertiefen. Im Deutschunterricht geht es hier vor allem um Landeskunde und Geschichte des deutschsprachigen Raums und gesellschaftliche Themen im Bereich der Wirtschaft (z.B. Arbeitswelt, Gesundheits- und Steuerwesen), der Wissenschaft (z.B. Klimawandel, medizinischer Fortschritt), der Kultur.
Was die pragmatischen Aspekte betrifft, so sind sie von geringerer Bedeutung, da es sich bei den Prüfungstexten ausschließlich um aktuelle Presseartikel handelt.

2) **Interlinguales Wissen**, d.h. Beziehungen zwischen schon bekannten Sprachen und der Zielsprache. Was die bekannten Sprachen betrifft, so handelt es sich bei den Studenten fast ausschließlich um Französisch-Muttersprachler, die Englisch als erste oder zweite Fremdsprache gelernt haben. Die Verwandtschaft dieser Sprachen lässt sich natürlich ausnutzen und erleichtert die Verwendung bestimmter Strategien. So bietet sich etwa das Erkennen von Fremdwörtern als Erschließungsstrategie an. Dazu gehören z.B. Interlexeme, also Wörter, die in gleicher oder fast gleicher Form in mehreren Sprachen vorkommen. Wenn man von den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch ausgeht, werden diese Interlexeme von den Schülern fast immer erkannt, da es das Wortende ist, das zur Differenzierung neigt, während der Wortanfang – zumindest phonetisch – meist stabil bleibt: *Kapitalismus, capitalism, capitalisme*. Ein ganzer, durchaus möglicher Beispielsatz wäre: *Der Psychologe arbeitet mit einer neuen Methode, um die Situation zu analysieren.*
Die Tatsache, dass zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung vor allem Pressetexte zu aktuellen Themen dienen, führt zu einer überdurchschnittlichen Frequenz von internationalen Termini: durchschnittlich 10 - 15 % Wörter pro Text, die für einen französischen Muttersprachler – noch hinzu mit Englischkenntnissen – erkennbar sind.
Diese Analogismen sind vor allem eine Hilfe, wenn sie gleich oder fast gleich geschrieben werden *(Text, text, texte)* oder geringe Abweichungen enthalten *(Titel, title, titre)*. Die grafische Abweichung darf jedoch nicht zu groß sein, um noch erschlossen werden zu können. Schon bei Abweichungen der Größenordnung, wie sie zwischen *neu, new* und *neuf* besteht, wird das Wort nicht spontan von allen Schülern erkannt.

3) Beim **intralingualen Wissen** geht es darum, das System der Zielsprache zu kennen – d.h. deren komplementäre und oppositive Bestände im Verhältnis zur Ausgangssprache – und sich diese Bestände zur Texterschließung zunutze zu machen. Das intralinguale Wissen situiert sich entweder lexikalisch, auf Wortebene, oder syntaktisch, auf Satzebene. Auf Wortebene gehören dazu Wortart, Numerus, Genus, Tempus sowie zielsprachliche morpholexikalische Wortbildungsregularitäten wie z.B. die Vorsilben *(un-, miss-, ver-, zer-*), die Nachsilben (*-ung, -lich, -bar*) usw.
Was das Erkennen der Wortarten betrifft, so ist die Großschreibung von Substantiven vorteilhaft für den Deutschlernenden. Die personalen Formen erleichtern das Erkennen der Verben. Adjektive werden ebenfalls aus morphologischen Gründen erkannt (Endungen wie *-ig, -lich* sowie diejenigen, die ans Französische erinnern, wie z.B. *-abel, -al, -ant, -ent, -iell, -iv*) oder aufgrund ihrer Stellung im Satz.
Die Syntax betrifft vor allem Strukturen, bei denen die Zielsprache einen großen Unterschied zur Ausgangssprache aufweist. Die Struktur der Zielsprache muss stärker markiert sein als ihre ausgangssprachliche Entsprechung, d.h. sie muss merkmalhaltiger, komplexer, differenzierter sein.

Klassische Schwierigkeiten des französischen Muttersprachlers beim Erlernen der deutschen Sprache
Auf die Frage nach den Hauptschwierigkeiten der Studenten – die alle schon seit mindestens fünf Jahren Deutsch lernen – erhält man am Jahresanfang jahraus, jahrein die gleichen Antworten: Nennen wir sie die **vier Schreckgespenster des französischen Deutschschülers**. Es sind:

1) die (schrecklich) langen Wörter
Von „Arbeitslosenversicherungsbeiträge" bis „Zusammengehörigkeitsgefühl"
2) die Kasusendungen
3) die starken und unregelmäßigen Verben
4) schwierige grammatikalische Strukturen / Stellung des konjugierten Verbs
a) die Passiv-Struktur
b) Wortfolge (vor allem die Stellung des Verbs) in langen, verschachtelten Sätzen
c) komplexe Attribut-Strukturen.

Diese Liste hat nichts Überraschendes an sich, da die Muttersprache ja bekanntlich auf das Erlernen einer Fremdsprache einen ausschlaggebenden Einfluss hat. Und das, was die Schüler beim Deutschen als schwierig empfinden, wird so empfunden, weil es oftmals im Französischen keine Entsprechung hat.

1) Auf den ersten Punkt, **die schrecklich langen Wörter**, möchte ich nur sehr kurz eingehen.
Um zu vermeiden, dass Wörter als undurchleuchtbarer und somit unverständlicher Block empfunden werden, kann man durch systematisches Segmentieren die Wortanalyse trainieren. Dafür müssen die Schüler im Erkennen von Wortstämmen, Vor- und Nachsilben geschult werden und außerdem über Kenntnisse der Bedeutung der einzelnen Wortteile verfügen.
So kann man z.B. das Wort *Arbeitslosenversicherungsbeiträge* in mindestens neun Komponenten aufschlüsseln:

Arbeit	*s*	*los*	*en*	*[ver]sicher*	*ung*	*s*	*[bei]träg*	*e*
Nomen	Fugen-element	Nachsilbe –> Adjektiv	Pluralendung	Wortstamm	Nachsilbe –> Nomen	Fugenelement	Wortstamm	Pluralendung

2) Was die **Kasusendungen** betrifft, so wird der logische Aufbau in einem französischen Satz durch die vorherrschende Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur bestimmt, während im Deutschen ja gerade die verschiedenen Fälle die Befreiung von einer festen Wortfolge ermöglichen. Unglücklicherweise aber werden Nominativ-, Akkusativ-, Dativ- und Genitivendungen von den Schülern nicht als nützliche Hilfswerkzeuge zum besseren Textverständnis angesehen, sondern allenfalls als Folterwerkzeuge im berühmt-berüchtigten Lückentext oder als die Stellen in den Aufsätzen, wo der Rotstift des Lehrers mit Sicherheit seine Spuren hinterlässt.

Alle Schüler kennen zwar folgende Tabelle in mehr oder weniger komplexer Form

Kasus-Endungen

	Nominativ		Akkusativ		Dativ		Genitiv	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Maskulinum	der	ein	den	einen	dem	einem	des	eines
MANN	kleine	kleiner	kleinen	kleinen	kleinen	kleinen	kleinen Mannes	kleinen Mannes
Neutrum	das	ein	das	ein	dem	einem	des	eines
KIND	kleine	kleines	kleine	kleines	kleinen	kleinen	kleinen Kindes	kleinen Kindes
Femininum	die	eine	die	eine	der	einer	der	einer
FRAU	kleine	kleine	kleine	kleine	kleinen	kleinen	kleinen	kleinen
Plural	die	-------	die	-------	den	-------	der	-------
LEUTE	kleinen	kleine	kleinen	kleine	kleinen Leuten	kleinen Leuten	kleinen	kleiner

und kennen sie zur Not auch auswendig, können sie jedoch oft nicht anwenden.
Man könnte natürlich anführen, dass es sich hier, wie bei chemischen oder mathematischen Formeln, um eine reine Lernsache handelt. Wenn man aber feststellen muss, dass die Mehrheit der Abiturienten die Kasusendungen nicht beherrscht, dann muss es wohl an etwas anderem liegen.
Es ist klar, dass im in Frankreich vorherrschenden produktionsorientierten Sprachunterricht die Endungen als nicht so wichtig erscheinen. Wenn es darum geht, klar auszudrücken, wer wem was antut, kann man Vermeidungsstrategien einsetzen, wie z.B. die Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur. Außerdem gehören Kasusfehler noch auf der B2-Stufe zu den Fehlern, die als „akzeptabel" gelten, da sie in den meisten Fällen die Kommunikation nicht beeinträchtigen.

Ein Ansatzpunkt ist also, diesem Grammatikschwerpunkt zu einer Nützlichkeit zu verhelfen, die von den Schülern sofort mit Erfolg ausprobiert werden kann. Dazu gehört natürlich, dass die Schüler die Tabelle in der Klasse ständig vor Augen haben, damit sie sie einerseits auch wirklich als Hilfsmittel empfinden – und nicht mehr als Mittel der Bewertung – und sie andererseits durch ständiges Konsultieren letztendlich doch auswendig können. Das Aufhängen einer Tabelle in Großformat erweist sich hier als besonders effizient.
Eine der mit den Schülern erarbeiteten Strategien zum Textverständnis beruht z.B. auf dem Erkennen und der Analyse der Kasusendungen. Ziel ist, Satzsubjekt und Satzobjekte bzw. Attribute voneinander zu unterscheiden.
Sätze, in denen die erste Nominalgruppe nicht das Subjekt ist, stellen für den französischen Muttersprachler eine Schwierigkeit dar. Man spricht hier von ausgangssprachspezifischen Fehlleistungen: Der französische Muttersprachler wird spontan die ersten Nomina eines Satzes als Subjekt identifizieren, weil im Französischen die Struktur Subjekt-Prädikat-Objekt vorherrschend ist.

Den Bau neuer Kernkraftwerke haben Union und FDP jedoch ausgeschlossen.

Den Subventionen für die Solarenergie stehen Union und FDP kritisch gegenüber.

de.newsletter, 29.09.2009

Den Einbürgerungswilligen, die in der Regel seit mehr als acht Jahren in Deutschland leben, werden aus einem Gesamtkatalog von 310 Fragen dreißig vorgelegt.

FAZ.net – 11.06.2008

Die gleiche Übung kann für Sätze, in denen Genitivattribute identifiziert werden müssen, angeboten werden:

Erlaubnis zur Aufnahme dieser Ölförderung…

„Die Regierung bekommt ihre schönen Worte und die Realität nicht unter einen Hut und beugt sich den Forderungen der Ölindustrie", sagt Ingeborg Gjærum, Vorsitzende der Umweltschutzorganisation Natur og Ungdom.

„Ein schwarzer Tag für die Umwelt", kommentiert auch Bischof Tor B. Jørgensen. Die Kirche hatte zur Frage des Arktisöls erstmals überhaupt deutlich in einer Umweltfrage Stellung bezogen und zumindest ein fünfjähriges Moratorium der Öffnung neuer Ölfelder gefordert. Auch weil Oslo damit ein Zeichen im Vorfeld der Klimakonferenz im Dezember in Kopenhagen setzen könne. […]

Taz online – 11.05.2009

Es ist klar, und das wurde auch von den Studenten bemerkt, dass das Erkennen nur funktionieren kann, wenn man das Genus der Nomina kennt. Deshalb müssen parallel zur Kasus-Arbeit die Regeln zum Genus der häufigsten Endungen zur Verfügung gestellt und von den Schülern gelernt werden.

Der Schüler muss z.B. beim Lesen des Segmentes *Erlaubnis zur Aufnahme dieser Ölförderung* folgende Beobachtungen anstellen und Schlussfolgerungen ziehen können: „Alle Substantive mit der Endung *-ung* sind weiblich: Das zugehörige Demonstrativpronomen *diese* bezeichnet den Nominativ und Akkusativ. Dementsprechend kann es sich bei *dieser Ölförderung* nur um ein Dativobjekt oder Genitivattribut handeln. Das Aufeinanderfolgen der beiden Nominalgruppen spricht für ein Genitivattribut."

Es müssen also Automatismen geschaffen werden, indem man das Wahrnehmungsvermögen der Schüler für Textsignale schult und dies mit der Befähigung zur adäquaten Bewertung verknüpft. Hier muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, da die Schüler am Anfang recht skeptisch reagieren. Mit der Zeit sehen sie aber den Nutzen des Verfahrens ein und finden sogar Gefallen an diesem „Spiel". Mit Hilfe der Grammatik erschließt der Leser somit die Bedeutungskonstruktion, bei der semantische und referenzielle Zusammenhänge zwischen Wörtern, Wortgruppen und Sätzen des Textes hergestellt werden.
Außerdem hat das Erkennen und Erklären-Können dieser Morpheme sehr positive Auswirkungen auf die Qualität der Sprech- und Schreibfertigkeit der Schüler.

Hier noch ein Beispiel, um deutlich zu machen, wie oft die Schüler diese Methode anwenden können:
Die norwegische Regierung hat den Startschuss zur Ölförderung in der Barentssee westlich des Nordkaps gegeben. Wie die Regierung am Freitag bekannt gab, erteilte sie dem italienischen Ölkonzern ENI und der norwegischen Statoil die Erlaubnis zur Aufnahme dieser Ölförderung. Gleichzeitig kündigte Norwegen die Freigabe der Ölsuche im Gebiet der zwischen Grönland und Norwegen liegenden Arktisinsel Jan Mayen an. Wo Arktisanrainer wie Russland, Kanada und die USA noch mit Offshore-Ölaktivitäten in der empfindlichen arktischen Umwelt zögern, prescht damit ausgerechnet Norwegen unter einer rot-rot-grünen Regierung vor.

Taz online – 11.05.2009

3) Der dritte Schwerpunkt, der den Schülern Kummer bereitet, sind die **starken** und **unregelmäßigen Verben**. Hier gibt es zwar eine französische Entsprechung, denn die Verben der dritten Gruppe sind ja ebenfalls sehr unregelmäßig. Trotzdem beherrscht kaum einer der Schüler die starken und unregelmäßigen Verben, auch wenn er sie während seiner ganzen Schulzeit immer wieder für spezifische Tests auswendig lernen musste und jedes Deutschbuch eine mehr oder weniger komplette Liste enthält.

Wieder hat man den Eindruck, dieser Punkt wird von den Schülern nur als ein Mittel der Bewertung betrachtet, aus dem man aber sonst nur wenig Nutzen ziehen kann, denn auch hier behindern beim Sprechen und Schreiben selbst schwere Fehler wie z.B. *Ich habe einen Kaffee getrinkt* die Kommunikation in den wenigsten Fällen, da man sie spontan verbessern kann.
Es ist hier ebenfalls von Nutzen, den Schülern das Erlernen dieser Verben als nützliche Investition zum Textverständnis schmackhaft zu machen, indem man erstens bei jeder sich bietenden Gelegenheit die hohe Frequenz dieser Verben unterstreicht und zweitens hervorhebt, dass nicht nur der Infinitiv, sondern vor allem die Stammformen des Präteritum und des Partizip Perfekt als Ableitungsbasis dienen, mit deren Hilfe man wiederum vollkommen unbekannte Wörter erschließen kann.
Zum Beispiel: *Er besitzt eine ungewöhnliche **Gabe**.*
Identifizierung des Wortstamms *gab* von *geben/gab/gegeben* –> frz. *donner*
Identifizierung als Substantiv (Artikel / Großschreibung), Suche nach einem frz. Substantiv aus der Wortfamilie *donner* –> *le don*

Ableitungsverfahren und das Finden der französischen Übersetzung sind natürlich nicht immer offensichtlich und hängen außerdem stark von Abstraktionsvermögen und Vorstellungskraft der Schüler ab.

4) Der vierte Punkt betrifft ein paar als besonders **schwierig empfundene grammatikalische Strukturen** wie z.B. die Passiv-Struktur und komplexe Attributformen.
In den Pressetexten, die den Eliteschulen als Prüfungsmaterial dienen, sind diese Strukturen von weit höherer Frequenz als in anderen Textsorten.

a) Passiv-Struktur

Die Passiv-Struktur ist im Französischen weniger häufig vertreten als im Deutschen. Deswegen ist sie den Franzosen weniger vertraut. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass das dafür benutzte Hilfsverb *werden* ja auch als Hilfsverb zur Bildung des Futurs und zum Ausdruck des Konjunktivs II benutzt wird und außerdem noch als Vollverb im eigentlichen Sinne vorkommt.
Eine der Übungen, die zumindest am Jahresanfang regelmäßig angeboten werden, betrifft deshalb das Erkennen und das grammatikalische Zuordnen der im Text enthaltenen Formen des Verbs *werden*. Es wird hier systematisch in Etappen vorgegangen:

- Identifizieren der Verbform (Hilfsverb zur Bildung des Futurs, des Passivs, Konjunktivs II oder Vollverb)
- Einordnen in die Makro-Struktur (Hauptsatz / Nebensatz)
- Hypothese
- Ad-hoc-Übersetzung zur Prüfung der Hypothese oder als eigentliche Verständnishilfe.

Verstehen um zu übersetzen, übersetzen um zu verstehen

Selbst ein lückenhaft oder ungenau übersetzter Satz trägt zum globalen Textverständnis bei und oft verstehen die Schüler, gerade weil sie übersetzen. Der Sinn kommt sozusagen mit dem Übersetzen. Hier muss sich der Schüler jedoch daran gewöhnen, sich mit einem annähernden, zuerst unvollständigen Verstehen zufrieden zu geben. Das klingt sehr banal, ist es aber nicht, da

die Schüler spontan ein Alles-oder-nichts-Verhältnis zum Text aufbauen. Sie meinen entweder, sie hätten alles verstanden, oder, wenn sie nicht alles verstanden haben, dann sind sie davon überzeugt, dass sie überhaupt nichts verstanden hätten.
Nehmen wir folgendes Beispiel:
Da die Union aber keine grundlegende Veränderung will, werden die Liberalen sich auf Kompromisse einlassen müssen.
de.newsletter, 29.09.2009

Wird hier eine erste Übersetzung formuliert, die nur auf dem Hilfsverb *werden* und dem Modalverb *müssen* beruht (*Les libéraux vont devoir FAIRE qqch.*), dann ist diese nicht etwa sinnlos, sondern durchaus sinnvoll, denn die Bedeutung des komplexen Verbs *sich auf etwas einlassen* entschlüsselt sich mithilfe des im Kontext stehenden *Kompromisse* fast automatisch.
Die gleiche Methode wird bei den Passiv-Strukturen angewandt.

b) Wortfolge (vor allem die Stellung des Verbs) in langen, verschachtelten Sätzen
Es handelt sich hier wiederum um eine Schwierigkeit, die ausgangssprachbedingt ist, da die Stellung des Verbs im Deutschen weder der des französischen Haupt- noch der des französischen Nebensatzes entspricht. Auch hier sind Fehler bei den aktiven, produktiven Sprachkompetenzen selten kommunikationsbehindernd.
Das Schulen des nicht-linearen Lesens erweist sich hier als besonders hilfreich.
Hier wird die Stellung des konjugierten Verbs als texterschließendes Hilfsmittel benutzt. Dem Schüler stehen bestimmte Strategien zur Verfügung, die er am Anfang ganz bewusst, mit der Zeit dann immer automatischer und unbewusster anwendet.

Merkblatt:

- Erkennen der Stellung des konjugierten Verbs und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen:
  Verb an erster Stelle ➡ Interrogativsatz
  ➡ Imperativsatz
  ➡ Nebensatz (oft Hypothese)
  Gerade diese letzte Struktur ist ausgesprochen schwierig und dabei viel geläufiger, als man glaubt.
  Musste ein Arbeiter 1950 im Schnitt für einen Kilo Kaffee 22 Stunden arbeiten, waren es zehn Jahre später nur noch sechs Stunden. (dpa, 12.06.2009)
  Sollte Guido Westerwelle (FDP) tatsächlich Außenminister werden, wird es zwischen ihm und Kanzlerin Merkel nicht viele strittige Punkte geben. (de.newsletter, 29.09.2009)
  Verb an 2. Stelle ➡ deklarativer HS
  Verb am Satzende ➡ Nebensatz
- Zuordnung des Subjekts
- Erkennen des/der Objekts/Objekte bzw. Attributs/Attribute

Beispiele siehe Anhang

c) Komplexe Attribut-Strukturen
Die Tatsache, dass im Deutschen die Adjektivattribute im Gegensatz zum Französischen vor den Substantiven stehen, stellt im Textverständnis noch keine Hürde an sich dar. Schwierig wird es erst, wenn ein mehrgliedriges Attribut Elemente aus verschiedenen Kategorien enthält.
Hier kann wieder das Textsignal „Kasus-Endung" mobilisiert werden, wie das folgende Beispiel zeigt:
Die Innenministerkonferenz hatte den Bund im Zuge der Reform des Ausländerrechts im vergangenen Jahr beauftragt, einen wissenschaftlich Ø fundierten, angemessenen Fragekatalog zu erarbeiten. (FAZ.net – 11. Juni 2008)
Die Händler im zerstörten Nachkriegs-Deutschland hatten Waren gehortet, weil sie der nutzlos Ø gewordenen alten Währung Reichsmark nicht mehr trauten. (dpa – 12.06.2008)

Da jeweils eine Kasusendung fehlt, können *wissenschaftlich* und *nutzlos* als unflektierte Adjektivattribute identifiziert werden.

Kompliziert wird es, wenn ein Attribut Elemente enthält, die verschiedenen Wortarten angehören.
Gleichzeitig kündigte Norwegen die Freigabe der Ölsuche im Gebiet der zwischen Grönland und Norwegen liegenden Arktisinsel Jan Mayen an.
Taz online – 11.05.2009

Hier empfiehlt sich erneut die Methode des nicht-linearen Lesens, die es dem Schüler ermöglicht, diese komplexe Struktur zu erkennen, das komplexe Partizipialattribut in Gedanken auszuklammern und es später (bei der Sinngebung) in Form eines Relativsatzes ins Französische zu übertragen.

Zur grafischen Darstellung siehe Anhang

Schlussbemerkungen
Ich möchte noch einmal hervorheben, dass es sich bei den angesprochenen Punkten nur um einige unter vielen handelt, da man, je nach Textsorte und Schwierigkeitsgrad, das Leseverständnis der Schüler mithilfe zahlreicher anderer studienspezifischer Ansätze schulen kann. Es scheint mir vor allem wichtig, die verschiedenen Methoden mit den Schülern zusammen zu erarbeiten. Das klingt für deutsche Lehrer vielleicht banal, da in Deutschland der klassische Frontalunterricht mit fast ausschließlichem Lehrervortrag schon lange als überholt gilt. In Frankreich ist diese Form des Unterrichts jedoch immer noch vorherrschend, in den *Classes Préparatoires* noch mehr als anderswo, da es darum geht, ein Maximum an Stoff in einem Minimum an Zeit zu behandeln. Da es im Sprachunterricht aber gleichermaßen um den Erwerb von Kompetenzen wie von Wissen geht, ist die gemeinsame Erarbeitung von Strategien auf lange Sicht positiv.

Anhang

Visuelle Darstellung komplexer Sätze

A) *Die Bürger vertrauten dem Professor, der seinen berühmten Stumpen der Marke „Schwarze Weisheit" rauchte und sich selbst nicht als Machtmensch, sondern als Wissenschaftler sah.*
(dpa – 12.06.2008)
In diesem Beispiel liegt die Schwierigkeit bei den koordinierten Relativsätzen, von denen der zweite nicht explizit durch ein Relativpronomen eingeleitet wird und die zudem noch interne Schwierigkeiten aufweisen. So haben die Schüler z.B. Schwierigkeiten, zu erkennen, dass es sich bei dem ersten ***der*** um ein Pronomen, bei dem zweiten ***der*** aber um einen Artikel handelt. Um Verwechslungen auszuschließen, müssen die Schüler im Erkennen von Textsignalen geschult werden: Komma + *der/die/das* etc. + konjugierte Verbform am Satzende -> Relativpronomen.

Die Bürger *vertrauten dem Professor,*

,***der*** *seinen berühmten Stumpen der Marke „Schwarze Weisheit" rauchte*

und

[***der***] *sich selbst nicht als Machtmensch, sondern als Wissenschaftler sah.*

B) *Hier wird als Antwort beispielsweise angeboten, dass die Opposition die Regierung kontrolliere oder aber dass sie entscheide, wer Ministerin oder Minister wird.*
(FAZ.net – 11.06.2008)

Hier handelt es sich um eine Passiv-Struktur mit koordinierten Nebensätzen (indirekte Rede) und einem zweiten, untergeordneten Nebensatz.

Hier wird als Antwort beispielsweise angeboten,

dass **die Opposition** *die Regierung kontrolliere*

oder aber *dass* **sie** *entscheide, wer* **Ministerin oder Minister** *wird.*

C) *Gleichzeitig kündigte Norwegen die Freigabe der Ölsuche im Gebiet der zwischen Grönland und Norwegen liegenden Arktisinsel Jan Mayen an.*
(Taz online – 11.05.2009)

[Gleichzeitig]
Norwegen *(an)kündigte + Objekt?*
↓
die Freigabe der Ölsuche im Gebiet der Arktisinsel Jan Mayen
↓
zwischen Grönland und Norwegen liegend[en]

Gert Fröbe, Sprachdidaktiker

Sie werden sich fragen, was hat Gert Fröbe mit meinem Thema zu tun, welches ja lautet: „Neue Wege zur Fertigkeit Hören". Von dem deutschen Schauspieler Gert Fröbe soll der Spruch stammen, den ich meinem Vortrag als Motto vorausschicken möchte. Er lautet: „Es hört doch jeder nur, was er versteht."
Auf unsere Schüler gemünzt, möchte ich den Spruch so abändern: Schüler hören nur zu, wenn sie fähig sind zu verstehen, was sie hören, und wenn sie interessiert, was sie hören.

Eine „Erleuchtung"

Ich will Ihnen das an einem Beispiel erläutern, welches mich „erleuchtet" hat. Vor geraumer Zeit hatte ich eine Referendarin, und wir wollten gemeinsam eine Hörübung erstellen. Uns war allerdings schon bewusst, dass viele Schüler abschalten, sobald wir Lehrer das Tonbandgerät einschalten. Und die Frage, die wir uns stellten, war, wie wir die Schüler dazu bringen, beim Hörtraining nicht von vornherein die Flinte ins Korn zu werfen. Wir hatten damals einen Text aus dem Lehrbuch zur Verfügung. In dem war von einem Mädchen die Rede, das Probleme hatte, wie sie eben ein 15-jähriges Mädchen haben kann. Der Text war in der dritten Person erzählt. Sprachlich war er dem Niveau unserer Klasse angepasst.
Wir beschlossen, die Geschichte dieses Mädchens als die höchstpersönliche der Referendarin auszugeben. Im Unterricht stellte sich die Referendarin also vor die Klasse und erzählte aus „ihrem Leben". Dabei machte sie ein sehr ernstes Gesicht und raunte wie bei einer Beichte. Das wirkte ungemein glaubwürdig. Sie glauben nicht, wie konzentriert die Schüler zuhörten und wie passioniert sie auf das Gehörte reagierten. Da war bei mir der Groschen bzw. ein Groschen gefallen. Diese Schüler haben den Hörtext nicht nur akustisch wahrgenommen und dessen Bedeutung erfasst, sie haben sich auch in das Gehörte einfühlen können. Sie sehen, das Verb „verstehen" in Fröbes Spruch bekommt einen zusätzlichen, wichtigen Sinn, nämlich den der Empathie. Aus dieser Erfahrung und anderen habe ich nach und nach sechs Regeln abgeleitet. Diese Regeln finden ihren Niederschlag in meinen zwei letzten Veröffentlichungen. Es handelt sich um die CD *Ungelogen!* und die CD *Erraten!,* aber davon später.

„Hört endlich zu!" – Sechs Regeln

Zuerst aber soll von diesen Regeln die Rede sein. Ich stelle sie jetzt vor, stelle sie aber auch zur Diskussion.

Erste Regel:

Verwechseln Sie nicht Schulung mit Prüfung. Anders gesagt, eine Hörverständnisübung ist Training und kein Test. Hörverständnis ist schon so schwierig genug. Also bitte keine Noten in dieser Phase! Gert Solmecke hat diese Unart schon 1993 folgendermaßen beschrieben: „Eine Tonkassette wird eingelegt, und die Lernenden werden ermahnt nun gut zuzuhören. Dann ertönt der Text, und schließlich werden zur Verständnisüberprüfung „Fragen zum Text" gestellt, vorzugsweise nach Einzelheiten. (…) Bei dieser Vorgehensweise ist es nicht verwunderlich, wenn die Fähigkeit, gesprochene fremdsprachige Texte zu verstehen, sich nur langsam entwickelt und viele Lernende Angst vor jedem neuen Text haben, den sie verstehen sollen. (…) Und schließlich drohen bei alledem auch noch Sanktionen, wenn man das Richtige nicht richtig reproduziert hat, denn was als Hörverstehensübung angekündigt wurde, ist in Wirklichkeit ein Test (…)." [1]

Zweite Regel:

Wirklichkeit und Wahrheit. Oft haben mich die Schüler nach einer Hörverständnisübung gefragt: «*Monsieur, c'est vrai ça?*» Dialoge aus Lehrmethoden sind ja meistens konstruiert und arbeiten mit fiktiven Personen. Das ist einer der Gründe, warum die Schüler nicht zuhören, weil sie nämlich spüren, dass das Gehörte nicht authentisch ist. Darum habe ich in meiner CD *Ungelogen!* ausschließlich Geschichten aufgenommen, die wahr sind, die wirklich passiert sind.

Dritte Regel:

Gesprochene Sprache und vorgelesene Schriftsprache sind nicht dasselbe. Komplexe Schachtelsätze haben in einem Vortrag nichts zu suchen. Bestimmte lexikalische und grammatikalische Strukturen tauchen im Mündlichen nicht auf. Das liegt eigentlich auf der Hand. Aber ich kenne Lehrbücher, in denen ein Text, der von seinem Autor eindeutig zum Lesen bestimmt wurde, unverändert auf Tonband aufgenommen und dann als Hörtraining benutzt wird. Aber vielleicht kann man ja doch zum Beispiel *Le Rouge et le Noir* als Hörtext benutzen, und ich liege folglich falsch mit meiner Behauptung? Ich schlage vor: Machen Sie doch einfach die Probe aufs Exempel!

Vierte Regel:

Diskursive Vielfalt.
Lassen Sie den Hörer mit verschiedenen Diskursarten trainieren: Monolog, Dialog, Erzählung. Jede Form hat ihre Vorteile und Nachteile. Außerdem trägt das zu der nötigen Abwechslung bei, damit ein Ritual nicht monoton und ineffizient wird.

Fünfte Regel:

Redundanz und Antizipation. Worin besteht für den Fremdsprachenlerner der Unterschied zwischen Hörverständnis und Leseverständnis? Wenn er einen Text liest und etwas nicht versteht, kann er innehalten, wieder lesen, das unbekannte Element aus dem Kontext heraus erschließen. Wenn er aber einen Text hört, kann er diese Technik des Inferierens nur beschränkt anwenden. Er hängt von der

Sprechgeschwindigkeit ab, von dem Akzent des Sprechers sowie von dem akustischen Umfeld. Stellen Sie sich bitte einen fünfzehnjährigen Franzosen vor (Niveau B2), der im Frankfurter Hauptbahnhof ankommt, seinen Anschlusszug finden muss, und da soll er in dem Bahnhofslärm folgende Durchsage verstehen: „Achtung, Achtung, der RE Nr. 2089 nach Eschwege-West fährt heute ausnahmsweise von Gleis 17 ab." Das Erschließen von Verständnislücken in gehörten Texten gelingt nur, wenn man schon ein recht hohes Niveau hat. Ferner muss man auch eine allgemein menschliche Eigenheit berücksichtigen. Wir hören nicht immer zu. Wir schweifen ab. Auch Sie jetzt während meines Vortrags. Und das ist ganz normal. Das muss der Vortragende jedoch wissen und seine Thesen mindestens zweimal vorbringen. Und das tue ich jetzt auch: Also, ein mündlicher Text muss redundant sein, einerseits, weil das Inferieren mündlicher Texte schwierig ist, anderseits, weil der Hörer hin und wieder unkonzentriert ist.
Ein Wort zur Antizipation. Jeder Hörer antizipiert. Er schließt von dem gerade Gehörten auf das, was er gleich hören wird. In der Muttersprache macht er das automatisch. In der Fremdsprache nicht unbedingt. Diese Fähigkeit der Antizipation muss der Lehrer reaktivieren. Nur ein Beispiel. Wenn der Lehrer Immanuel Kant erraten lassen will, dann kann er vor dem Hören dessen Bildnis zeigen, und schon antizipiert der jugendliche Hörer: Aha, schon tot, alter Knacker, sicher berühmt usw.

Sechste Regel:
Die Kegelspirale. Stellen Sie sich den Hörtext wie einen Kegel vor, der auf der Spitze steht. Ich beginne den Hörtext mit einer Information, füge eine weitere hinzu, wiederhole aber die erste Information, in leicht abgeänderter Form, füge eine dritte hinzu, wiederhole alle drei etc. Diese Vorgehensweise erinnert Sie vielleicht an die *Speicherübung*, wie sie u. a. von Barbara Dahlhaus[2] beschrieben wurde. Die Informationen schrauben sich wie eine Spirale um den Kegel. Das heißt, sie werden immer mehr, aber die schon genannten werden auch wiederholt. Und damit wären wir wieder bei Gert Fröbe. Aus dem Anfänger in seinen ersten Filmen wird nach und nach der erfahrene, weltberühmte Schauspieler, wie wir ihn in Erinnerung behalten. In dem alten Schauspieler steckt aber immer noch der junge Anfänger. Und so sind auch meine Rätsel auf der CD *Erraten!*[3] aufgebaut. Von den Schülern verlangt das eine beachtliche Gedächtnisleistung. Sie müssen nämlich möglichst viele Indizien behalten, um das Rätsel korrekt lösen zu können. Rätsel dürfen darum nicht zu lang sein.[4] Hier nun ein Beispiel, wie ein Hörtext in Kegelspiralenform aufgebaut ist. Es handelt sich um den Anfang des Rätsels *Derrick*:

Was der französische Hörer vernimmt:

Er ist langweilig. Todlangweilig. Also, ich, ich finde ihn todlangweilig, diesen Horst Tappert. Ihr kennt ihn nicht? Doch, ihr kennt ihn. Ihr kennt die Rolle, die er spielt, die Rolle, die er im Film spielt.
[…]
Was er versteht und speichert:

Il est ennuyeux
® il est ennuyeux à mourir
® le dénommé Horst Tappert est ennuyeux à mourir
® le dénommé Horst Tappert supposé connu des auditeurs par le rôle qu'il joue est ennuyeux à mourir
® le dénommé Horst Tappert supposé connu des auditeurs par le rôle qu'il joue dans des films est ennuyeux à mourir (etc.)

Ungelogen!* und *Erraten!
Nach diesen sprachdidaktischen Bemerkungen möchte ich etwas zu den beiden CDs sagen, die ich veröffentlicht habe, und zwar zum Wie und zum Wieso. Die Fertigkeit Hören ist schwer zu erwerben und wird paradoxerweise an französischen Schulen zu wenig geübt. Zudem ist das spezifische Unterrichtsmaterial oft ungeeignet. Mit diesen beiden CDs wollte ich daher den Kollegen zwei geeignete Lehrmittel zur Verfügung stellen, mit denen sie regelmäßig das Hören üben können. Es ging mir darum, mit dem Hörtraining Ernst zu machen, den Schülern dabei aber ihren Spaß zu lassen. Oder, wie Gerhard Uhlenbruck es ausgedrückt hat: „Wenn man Spaß an einer Sache hat, dann nimmt man sie auch ernst."[5]
Die CD *Ungelogen!*[6] enthält 32 Geschichten, die alle aus der deutschsprachigen Presse stammen. Diese Texte habe ich „vermündlicht" und zusammen mit einer Schauspielerin aufgenommen. Die Geschichten haben sehr verschiedene Themen. Da geht es zum Beispiel um den Schuhtick der deutschen Frauen, um Beethovens Schädel, den Karneval in Köln oder um die arme Frau, die das Pech hatte, Kardinal Ratzingers Geburtshaus gekauft zu haben.[7]
Sprachlich wenden sich diese Geschichten an Lerner, die das Niveau B1-B2 erreicht haben, also Schüler ab der Troisième.
Die älteren Schüler waren also versorgt. Ich habe mich dann gefragt, was kann man Schülern bis zur Troisième anbieten, die erst das Niveau A2-B1 besitzen, also erst zwei Lernjahre hinter sich haben. Und da bin ich auf die Idee der Rätsel gekommen.
Wenn ich mich an Schüler dieses Niveaus wenden will, muss ich die oben genannten sechs Regeln gewissermaßen verschärfen. Hier muss ich noch einmal an Gert Fröbes Spruch erinnern: „Es hört doch jeder nur, was er versteht." Besonders ein Anfänger kann nur das wieder erkennen, was er schon einmal gehört oder gesehen hat. Wiedererkennen setzt logischerweise Kennen voraus. Das heißt also,

ich darf keine komplexen Kollokationen, Idiomatismen und Metaphern verwenden. Ich muss bestimmte Strukturen wie z. B. das Passiv oder den Konjunktiv vermeiden. Warum? Weil die Schüler das noch nicht durchgenommen haben. Im Grunde dürfen in einem Hörtext für Anfänger nur Vokabeln und Strukturen verwendet werden, die die Schüler schon kennen, also auch wiedererkennen können. Das Gleiche gilt auch, was den Inhalt der Rätsel angeht. Das ist gewissermaßen eine siebte Regel. Ich kann nur Personen und Gegenstände enträtseln lassen, die schon zum Weltwissen der jungen Schüler gehören. Das heißt also, Angela Merkel geht, Joschka Fischer hingegen geht nicht mehr.
Die CD *Erraten!* enthält 38 Rätsel[8], das entspricht ungefähr der Anzahl der Unterrichtswochen im französischen Schuljahr, sodass für jede Woche eine Hörübung geplant werden kann.
Übrigens, das Konzept von *Erraten!* ist auch von den Anglisten und Hispanisten übernommen worden.[9] Diese CDs könnten die Englisch- und Spanischlehrer unter Ihnen interessieren.

Nutzerkommentare zu *Ungelogen!* und *Erraten!*

Sicher fragen Sie sich, wie denn diese Art der Hörverstehensschulung, dieses *rituel dans la variété,* bei Schülern und Lehrern ankommt. Dazu möchte ich Ihnen vorlesen, was mir meine Kollegen geschrieben haben, die einige meiner Texte getestet haben.

„Das wichtigste, um die Schüler in eine ‚Zuhörhaltung' zu bringen, war bei diesen Dokumenten die Ritualisierung der Aktion."
(Madeleine Claus)

«L'exercice a été très bien accueilli par l'ensemble de la classe, et ils m'ont immédiatement demandé l'énigme suivante (…) Je pense que le type d'exercice leur a semblé attractif, de même que la thématique (…) C'était un plaisir pour moi aussi de leur faire faire ce type de compréhension orale, et je vous remercie pour ces supports attractifs!» (Sylvie Marra)

«J'ai testé ce matin les deux énigmes en troisième, allemand 1ière langue: les élèves ont beaucoup apprécié.» (Carole Audinot)

«Les élèves ont tous beaucoup apprécié l'activité, ont très bien écouté, ont fait le maximum pour réussir, car ils étaient motivés par le suspense. Ils ont bien remarqué le système des «reprises/ répétitions» et trouvent ça vraiment utile. Ils en redemandent !!!!!.» (Odile Tiertant)

«Je trouve les 2 textes effectivement très bien construits. Je trouve l'idée d'énigmes pour faire travailler la compréhension de l'oral tout à fait excellente. Ce que j'ai pu constater, c'est que les élèves sont motivés sur ce type d'exercices, surtout les plus jeunes.» (Monique Gourdoux)

«Tous les élèves étaient passionnés par cette activité. (…) Tous les élèves (même ceux, qui d'habitude sont réservés ou ont des difficultés) ont été très motivés par cette activité.»
(Merle Berteaux)

Lassen Sie mich mein Plädoyer für Lernen mit Spiel und Spaß mit einem Zitat des französischen Pädagogen Jean Houssaye schließen: «Par tradition éducative, le plaisir a souvent mauvaise presse en éducation. La plupart de ceux qu'on appelle les grands pédagogues ont beau avoir montré qu'il est essentiel à l'apprentissage, la réalité scolaire pendant des siècles a été fondée (et reste fondée) sur l'effort, le renoncement. (…) On parle certes du plaisir d'apprendre et du plaisir d'enseigner, mais on a tendance à intégrer dans leur nature même la douleur et la pénibilité.»[10]

[1] Fremdsprache Deutsch, 1992, Heft Nr. 7, S. 9.

[2] Barbara Dahlhaus (1996): *Fertigkeit Hören*, Langenscheidt Schulbuch, S. 117 (Ziel der Speicherübung ist die Verbesserung der Wortmerkspanne).

[3] CRDP, académie de Montpellier, 2008.

[4] Die Rätsel in *Erraten!* haben eine Dauer von 1 Minute 30 Sekunden (A2) bis 3 Minuten 17 Sekunden (B1).

[5] www.zitate-online.de/autor/uhlenbruck-gerhard/

[6] CRDP, académie de Montpellier, 2006

[7] Mehrere Hörbeispiele aus *Ungelogen!* auf der Webseite:
http://pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/allemand/ungelogen.htm

[8] Zwei Hörbeispiele auf der Webseite:
http://www.crdp-montpellier.fr/produits/languesvivantes/allemand.htm

[9] Catherine Archambeaud-Vinçon: *Guess what?,* scérén (CNDP) 2008; Sylvie Bourgougnon: *Adivina!,* scérén (CNDP), 2008.

[10] In: Jean-Pierre Pourtois (2002): *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation.* Paris, PUF, S. 207.

1. Wozu?

Zunächst stellt sich die Frage, wozu man Audio- und Videodateien braucht.
Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen können diese Dateien, genau wie jedes andere Audio oder Video auch, hauptsächlich in der Rezeption für das Hörverstehen, teilweise auch in der Produktion für die mündliche Interaktion bzw. den Monolog eingesetzt werden. Und im Internet gibt es heutzutage solche Dateien in Hülle und Fülle, denen unsere Schüler begegnen. Es ist also unsere Aufgabe, mit ihnen zu üben, damit sie solche Dateien verstehen und selbst ins Internet stellen können.

2. Wie und wo findet man solche Dateien?

Das Problem Nummer 1 ist, unter diesen Dateien die geeigneten zu finden, und gerade die Vielzahl macht die Suche schwieriger und länger; „die richtige herauszufischen" nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.
Internet ist eine weite Welt, und ich würde empfehlen, zuerst nach „Podcasts" zu suchen, d.h. nach „Wandersendungen" (deren Name vom iPod der Firma Apple abgeleitet wurde). Es sind „Sendungen", die ins Internet gestellt wurden, um beliebig abgerufen werden zu können.
Man kann sie sogar abonnieren und so erfahren, dass eine neue Sendung aus einer Reihe veröffentlicht wird, die uns interessiert. Es können sowohl Audio- wie auch Videodateien sein, zu allen möglichen Themen, von allen möglichen Autoren. Wie bei allen Medien können wir hier mit unseren Schülern die verschiedenen Quellen kritisch betrachten.
Softwareunabhängig kann man im Internet über Suchmaschinen suchen. Hier sind einige Tipps oder eher Webseiten, die für Deutschlehrer richtige Schatztruhen sind:

Audio

Zahlreiche Artikel über aktuelle Ereignisse und die deutsche Kultur bei Deutsche Welle: *http://www.dw-world.de/*;
Podcastslisten in Deutsch:
http://www.podcast.de
und *http://podcastdirectory.com/format/german*;
verschiedenartige Beiträge über Deutschland mit Textversion, langsam gelesen *http://slowgerman.com*
Einige Sendungen werden für den Fremdsprachenerwerb konzipiert: für die Aussprache und das systematische Erlernen von Vokabeln *http://www.languageguide.org/fr/* (hier findet man auch andere Sprachen); kleine gesprochene Monologe nach Themen oder Schweregrad des GERS sortiert *http://www.audio-lingua.eu/* (hier kann jeder mitmachen und selbst Podcasts als MP3-Dateien schicken).
Es gibt aber auch viele „Fachpodcasts", die man über Suchmaschinen finden kann. Ich musste z. B. mit meinen Studenten das Hörverstehen üben und konnte hierfür fachspezifische authentische Dokumente finden. Ich habe darin Fachvokabeln gefunden, die sie für ihr Fachstudium brauchen und die ich vorher nicht immer kannte. Ich musste dafür nur „Hotelpodcasts" im Suchfenster eingeben und habe mit der Zeit folgende Quellen gefunden: Ein Deutscher in der Schweiz versucht, mit englischen Hinweisen die deutsche Sprache zu lehren *http://german-podcast.blogspot.com/*; ein Rezeptionist spricht einen Podcast über aktuelle Themen der Hotellerie
http://www.podcastdirectory.com/podcasts/archive.php?iid=32581;
ein Interview mit dem Direktor eines Biohotels auf
http://www.biopodcast.de/; eine Webseite mit Besichtigung des Hotels für Blinde in der Form von Audioclips
http://www.ostseeperlen.de/.

Video

Für Videos sollte man zunächst bei den Fernsehsendern suchen: ARD, ZDF, Arte, Spiegel TV, BR etc. Und wenn es Video On Demand ist, kann man die Trailer kostenlos ansehen, wie zum Beispiel:
http://www.arcor.de/vod/spiegeltv/vod_1_0.jsp?rubrik=06; falls man authentische Dokumente zu schwer findet, kann man die für deutsche Kinder etwas vereinfachten Dokumente unter *http://br-online.de/kinder/fragen-verstehen/klaro* auffinden.
Bei Youtube oder für Französisch bei M6 Replay kann auch vieles verwendet werden und immer mehr Leute haben ihre Blogs mit Dateien aller Art.
Für den Deutschunterricht in höheren Klassen sind viele Videos über Berufe und Berufsbranchen sehr brauchbar, die man unter
http://www.berufe.tv/BA/
und *http://www.bic.at/index.php* finden kann.

3. Kostenlose Software, um Dateien herunterzuladen

Viele brauchbare Dateien kann man auf jeden Fall finden, manchmal können sie sehr leicht abgerufen oder heruntergeladen werden, die Webseite selbst kann sogar dafür gestaltet worden sein oder die rechte Maustaste ermöglicht, die Datei auf die Festplatte zu speichern (Zieldatei speichern unter...).
Bei anderen Dateien aber, die ursprünglich dafür gemacht sind, online angehört bzw. angesehen zu werden (und dabei auch die benachbarte Werbung), muss man (kostenlose) Software, Werkzeuge, Addons usw. verwenden.
In einem Artikel zu beschreiben und zu erklären, wie diese Software heruntergeladen, installiert und bedient wird, wäre ungefähr so sinnvoll, wie jemandem zu erzählen, wie man Rad fährt. Deshalb werde ich Ihnen in den folgenden Absätzen Softwarenamen nennen, manchmal auch Tutorials, damit Sie eine Erläuterung mit „Bildschirmschnappschüssen" erstellen können. Am besten finden Sie aber jemanden in Ihrer Nähe, der diese Software oder auch andere verwendet und Ihnen schrittweise beibringt, was Sie brauchen. Denn alle Funktionen sind für Lehrer nicht unbedingt notwendig.
Sehr nützlich und fast immer dafür geeignet, Videos herunterzuladen, ist „Downloadhelper" oder „Video Downloadhelper" bei Mozilla/Firefox als Browser; ein Tutorial befindet sich im Internet unter

http://www.downloadhelper.net/tutorial.php?id=CjJmAUCMdwo. Ein automatisches Herunterladen unter Internet Explorer und Firefox kann auch bei Realplayer angeboten werden, d.h. jede Audio- bzw. Videodatei wird als herunterladbar angezeigt. Der Addon heißt „Realplayer SP Downloader"; alles, Software und Tutorial, finden Sie problemlos unter *http://germany.real.com/video/*.

4. Kostenlose Software, um Dateien zu bearbeiten bzw. zu überarbeiten oder sogar zu erstellen

Es wäre zwar sehr schön, wenn die Dateien unseren Erwartungen genau entsprechen würden, es ist aber selten der Fall. Entweder sind sie zu lang oder nur teilweise interessant, zu schnell usw.
Für Hördateien ist die Software Audacity sehr leicht zu benutzen, für Videodateien die Software Windows Movie Maker. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt sind Tutorials im Internet zu finden, und eine schriftliche Erläuterung hätte auch nicht viel Sinn. Sie können sich diese für Audacity unter
http://www.youtube.com/watch?v=atD-y2PSwIM und für „Windows Movie Maker" z. B. bei Microsoft Deutschland ansehen.
Es sind aber nur einige Grundfunktionen interessant, lassen Sie sich von den zahlreichen Möglichkeiten dieser Software nicht abschrecken!
Beide Softwarearten haben einen weiteren Vorteil: Mit einem Mikrophon, einem MP3-Player, einem Mobiltelefon oder einer Webcam können Ihre Lerner ihre Antworten oder Kommentare einfügen oder eine Datei vollständig erstellen, und da sind wir schon nicht mehr beim Hörverstehen, sondern bei der Produktion, beim mündlichen Ausdruck, einer Fertigkeit, die unsere Schüler im Unterricht noch weniger üben können als das Hörverstehen.

5. Hauptvorteile

Die Tatsache, dass die meisten Dokumente nicht didaktisiert sind, nicht für den Unterricht gemacht wurden, trägt dazu bei, unsere Schüler zu trainieren, „authentische" Dokumente zu verstehen. Gerade diese Authentizität ist oft ein wesentlicher Motivationsfaktor.
Dass fast alles stets im Netz wiederzufinden ist, ermöglicht auch, sehr aktuell zu sein, brennender Aktualität zu folgen. Die meisten Nachrichtensendungen sind in den folgenden Minuten im Internet. Am 12.11. konnte ich die Rede Angela Merkels in Paris in der Klasse wiedergeben, weil sie auf die Webseite des Élysée gestellt worden war. Und die Schüler können dann zu Hause dieses Video wieder ansehen. Als Jochen Alexander Freydank den Oscar für den Kurzfilm „Spielzeugland" erhielt, konnte ich mit meinen Schülern noch in derselben Woche Interviews mit ihm wie auch den Kurzfilm auszugsweise studieren. Den gesamten Kurzfilm konnten sie zu Hause suchen und ansehen, da ich im Unterricht absichtlich das Ende verschwiegen hatte.
Das ist vielleicht der Hauptvorteil: Der Rahmen der Klasse wird gesprengt, die Dateien werden von den Schülern mitgenommen und sie können sie dann autonom anhören, bearbeiten oder überarbeiten. Den Trailer zum Film „Die Welle" und das Video zum Lied „Was dich so verändert hat" haben vor zwei Jahren meine Schüler nach Hause mitgenommen, mit einem Teil der Aufgaben, die wir sonst im Unterricht hätten erledigen müssen. Sie können die Dateien so oft, wie sie wollen, anhören bzw. ansehen und können außerdem bei manchen Playern diese Dateien verlangsamt wiedergeben.
Und wenn die Dateien den Schülern gefallen, ist es nicht ausgeschlossen, dass sie diese für sich behalten, und Schüler, die kein Deutsch lernen, bekommen manchmal auch etwas von der deutschen Kultur mit, wenn sie mit einem Video oder einem Lied herumlaufen, das von meinen Schülern weitergegeben wurde. Das war der Fall mit den Auszügen aus der Sendung „Bundesvision 2009" (und gilt allgemein für Musik). Die Wirkung ist stets auch Werbung für Deutsch!
Die Aufnahmemöglichkeit ist auch sehr wichtig; weil alle Schüler im Unterricht nicht zu Wort kommen können, sollten diese neuen Medien auch für die mündliche Produktion verwendet werden. Das ist aber oft noch problematisch und wollte bei mir nur in den Klassen nach dem Abitur wirklich gelingen, oder als ich dabei war und es den Schülern im Unterricht vormachte. Vor fünf Jahren hatte zum Beispiel eine Klasse Videos an die Partnerklasse geschickt, um sich und die Schule vorzustellen. Wenn man in Audiodateien, z. B. Interviews, Pausen einlegt, können die Schüler ihre Antworten in die Pausen einfügen. Auf diese Weise können wir alle Schüler zur mündlichen Produktion bewegen und gegebenenfalls evaluieren. Denn jeder Schüler kann inzwischen seine Stimme mindestens mit dem Handy oder dem MP3-Player aufnehmen.

Schluss

In unserem Verband haben wir immer mehr Erfahrungsberichte über Audio- und Videodateien im Unterricht. Die zwei neuesten Ausgaben unserer Zeitschrift befassen sich mit dem Thema (Dezember 2009 und März 2010).
Es geht nicht darum, nur noch so zu unterrichten, aber es ist ein phantastisches Mittel, damit unsere Schüler auch außerhalb der Deutschstunde Deutsch hören und in Deutsch mündlich aktiv werden.
Das Hauptproblem bleibt oft die Technik, wie gut die Schulen ausgestattet sind, was die Schüler zu Hause haben. Es muss aber nicht jeder tipptopp ausgerüstet sein, doch Computer mit Webcam, Handy und MP3-Player gehören allmählich zur Grundausrüstung eines europäischen Jugendlichen. Als Lehrer dürfen wir keine Hemmungen haben: Niemand verlangt, dass wir plötzlich Techniker werden, vielmehr freuen sich oft Schüler, wenn sie helfen können. Die Chance sollten wir jedenfalls nicht verpassen, diese neuen Tonträger zu gebrauchen. Unsere Arbeit besteht nicht in der Technik, sondern im Fremdsprachenerwerb, da sind wir Profis, und die Herausforderung für uns besteht darin, die Technik in den Lehrplan so zu integrieren, dass die Schüler in der Fremdsprache Fortschritte machen.

„Unsere Schule hat jetzt *Moodle*!" - So oder so ähnlich könnte es klingen, wenn ein Schulleiter dem Kollegium auf einer Konferenz mitteilt, dass eine Lernplattform für die Schule eingerichtet wurde. Ein Teil des Kollegiums wird dieses Wort vermutlich noch nie gehört haben und sich fragen: „Na und?", „Was ist überhaupt Moodle?" oder „Was soll ich denn damit?" Ein anderer Teil, der von der Lernplattform schon gehört hat oder zumindest vermutet, dass es hier „irgendwie um Computer und Internet geht" (denn Moodle klingt doch fast wie Google), wird sich vermutlich denken: „Was sollen wir Lehrer denn noch alles tun? Individuelle Förderung, Implementierung der Kernlehrpläne, kompetenzorientierter Unterricht … Das ist doch nur wieder mehr Arbeit, bis man sich da eingearbeitet hat!" Der optimistischere Teil des Kollegiums wird vielleicht sagen: „Das ist bestimmt ganz toll … für Mathe oder Informatik." Das ist jetzt bewusst etwas überspitzt formuliert, aber gewisse Zweifel und Barrieren sind durchaus vorhanden.
Und es stimmt, dass der Einsatz computergestützten Lernens gerade in den Ohren eines Fremdsprachenlehrers zunächst einmal nach einem Rückschritt in Richtung „Sprachlabor" klingt und somit als Gegensatz zu einem kommunikativen Unterricht, in dem das Mündliche im Vordergrund steht und kooperative Lernformen eine Rolle spielen, aufgefasst wird.

Ziel dieses Beitrags ist es, diese ersten Barrieren zu durchbrechen und aufzuzeigen, dass der Einsatz einer Lernplattform den Forderungen nach Individualisierung des Lernens bei gleichzeitiger Kompetenzorientierung zugute kommt und dem Lehrenden ein wertvolles Hilfsmittel in dieser Richtung sein kann. Es soll deutlich werden, wie die Einbindung des Computers in den Fremdsprachenunterricht eben nicht zur Renaissance des Sprachlabors wird, sondern wie durch den Einsatz von *Moodle* Räume im Unterricht für kommunikative und kooperative Lernformen geschaffen werden können.
In einem ersten Teil sollen die im Zusammenhang mit computergestütztem Lernen häufig genannten Begriffe des „E-Learning" und des „Blended Learning" sowie die Funktionsweise von Lernplattformen kurz erläutert werden. In einem zweiten Teil soll dann konkret am Beispiel des Anfangsunterrichts in Klasse 6 skizziert werden, wie ein möglicher Einsatz von *Moodle* im Französischunterricht aussehen kann und welchen Mehrwert er hat.

Computergestütztes Lernen

1.1 E-Learning

Das E-Learning ist eine besondere Form des computergestützten Lernens. Die wichtigsten Charakteristika des E-Learnings liegen in der digitalisierten Form der genutzten Lernsysteme und -materialien, in der Unterstützung der Interaktivität zwischen dem Lernenden, dem System, dem Lehrenden und den Mitlernenden und der online-Verfügbarkeit der genutzten Lernsysteme und -materialien für den Nutzer (vgl. W3.Stangl). Die Zielgruppe dieser Lernform besteht vornehmlich aus Teilnehmern an Fernstudien oder an betrieblichen Weiterbildungen (vgl. Dohnicht 2008: 192). Es geht also darum, ein ortsunabhängiges Lernangebot zu schaffen, das ohne Präsenzveranstaltungen auskommt. Aus den Eigenschaften des E-Learning ergibt sich zusätzlich zum flexiblen Lernort und zur flexiblen Lernzeit, dass Lernende „in beliebiger Reihenfolge auf die von Computern angebotenen Präsentationsmedien zurückgreifen, was psychologisch betrachtet für Lernende vielfältige Möglichkeiten bietet, die medial dargestellten Informationen logisch-temporal zu strukturieren und in individuellem Tempo eine der Person entsprechende interne Repräsentation davon aufzubauen." (W3.Stangl) Als Vorteile des E-Learning nennt Stangl somit:

- Ort und Zeitpunkt des Lernens (und Lehrens) können frei gewählt werden (just-in-time-learning).
- Individualisierung des Lernens: Ausbildungsziele und -schritte können vom Nutzer selbst bestimmt werden; „intelligente" Software kann sich an die Lerngeschwindigkeit anpassen.
- Multimediale Aufbereitung und Verbreitung des Lehrinhaltes: Animationen und Simulationen können komplexe Sachverhalte verständlicher machen und die Motivation des Lernenden fördern.
- Multimediale Techniken erleichtern den Zugriff auf Informationen in Datenbanken und elektronischen Bibliotheken und können zusätzliche Suchfunktionen bieten.
- Wissen kann schneller publiziert und verbreitet werden.
- Neue Formen der Telekooperation zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen Lernenden bzw. Lehrenden untereinander (in virtuellen Diskussionsforen oder Arbeitsgruppen) können Kreativität beim Lernen freisetzen und Expertenaustausch ermöglichen. (vgl. ibd.)

Als Nachteil dieses Distanzlernens, welches das E-Learning darstellt, sind die sozialen Austauschmöglichkeiten über Datennetze zu nennen. Trotz elektronischer Foren und Mailinglisten erreichen diese nicht die Qualität einer Diskussion oder der Interaktion in gemeinsamen Präsenzveranstaltungen. Der echte soziale Kontakt und das „soziale Erlebnis des Lernens" fallen weg (vgl. ibd.). Aus diesem Bedürfnis heraus hat sich folgerichtig eine andere Form des computergestützten Lernens entwickelt: das Blended Learning.

1.2 Blended Learning

Als Blended Learning bezeichnet man eine Mischform aus Präsenzunterricht und E-Learning. Es hat zum Ziel, die Vorteile beider Unterrichtsformen zu vereinen und die Nachteile – so gut es geht – zu minimieren. Das Mischverhältnis zwischen beiden Unterrichtsformen lässt sich beliebig variieren. In der Fachliteratur findet man im Wesentlichen drei Varianten:

Anreicherungskonzept: Bei diesem Konzept werden dem Lerner zusätzlich zum Präsenzunterricht multimediale Unterrichtsmaterialien oder weitere Informationen zur Verfügung gestellt. Hierbei ist die Form des Unterrichtsmaterials sehr flexibel: Es kann sich sowohl um elektronische Skripte als auch um Übungsaufgaben oder Audio- und Videosequenzen handeln.

Integratives Szenario: Präsenzunterricht und E-Learning bilden gleichwertige, ineinander verzahnte Unterrichtsteile und müssen didaktisch aufeinander abgestimmt sein. In der Planung wird jeweils entschieden, welche Unterrichtsphasen mit Blick auf die angestrebten Ziele sinnvoller und effektiver im Präsenzunterricht bzw. auf E-Learning-Basis durchgeführt werden.

Virtuelles Szenario: In diesem Szenario überwiegt eindeutig der Anteil an E-Learning. Präsenzveranstaltungen finden nur an Eckpunkten des Lehrgangs statt. Die Betreuung und Rückmeldungen durch den Lehrenden erfolgen ebenfalls hauptsächlich computer- bzw. webbasiert. (vgl. Dohnicht 2008: 193)

In der Schule gewinnbringend einsetzbare Formen des Blended Learning sind zwischen Anreicherungskonzept und integrativem Szenario anzusiedeln. Lernplattformen bieten für Blended Learning in der Schule weitreichende Möglichkeiten und gleichzeitig eine einfache Handhabung sowohl für den Lehrenden als auch für die Nutzer.

1.3 Lernplattformbasiertes Lernen mit Moodle

Eine Lernplattform (oft auch unter der Bezeichnung Learning Content Management System zu finden) ist ein Softwaresystem, das auf einer Oberfläche mehrere Teilprogramme zusammenfasst. Lernplattformen unterstützen für eine Gruppe oder Institution die Erstellung und Vermittlung von Lerninhalten sowie die Organisation, Koordination und Betreuung von Lernprozessen. Außerdem stellen Lernplattformen webbasierte Werkzeuge zur Kommunikation aller Beteiligten (wie Foren, Chats, Wikis und Blogs) und Werkzeuge zum Dokumenten- und Dateimanagement bereit (vgl. Hoeksema 2008: 14). Nachdem eine Schule eine Lernplattform eingerichtet hat, können die Unterrichtenden dort Kurse einrichten, zu denen die Schüler über eine Portal-Startseite mit einem passenden Login Zutritt erlangen. Der Lernprozess und die Bearbeitung der interaktiven Aufgaben jedes Einzelnen werden dann von der Lernplattform registriert und sind für den Lehrenden nachvollziehbar. Für die Nutzung einer Lernplattform muss keine zusätzliche Software installiert werden, ein Internetanschluss genügt, um die Lernplattform über einen Web-Browser zu erreichen. Die Arbeitsabläufe auf einer Lernplattform sind in Abbildung 1 am Beispiel Moodle dargestellt.

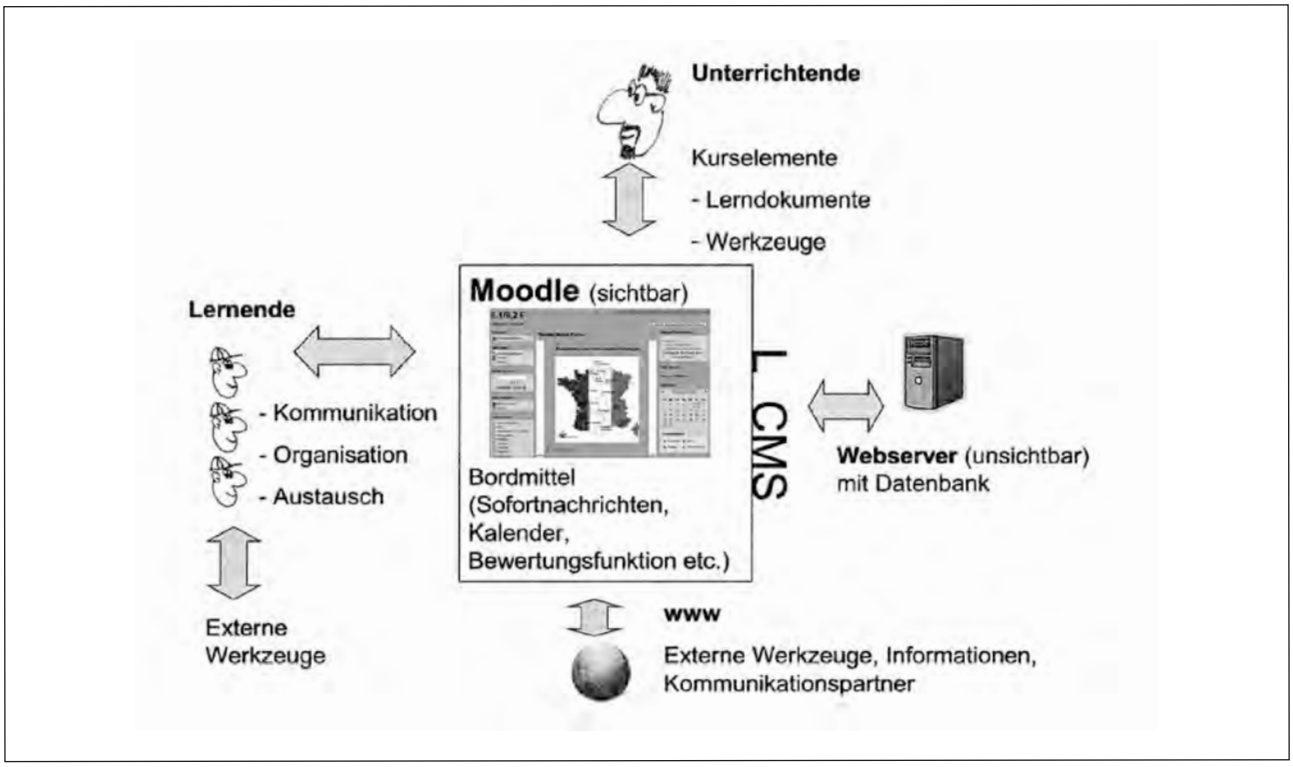

Abbildung 1 (leicht verändert nach Hoeksema 2008: 16)

Die Abbildung verdeutlicht den großen Vorteil, den der Einsatz einer Lernplattform für das computergestützte Lernen hat. Die Lernplattform bündelt sowohl selbst erstellte als auch im Internet verfügbare Unterrichtsmaterialien und webbasierte Werkzeuge auf einer Internetseite, der Kursoberfläche. Gleichzeitig können die Lernenden auch untereinander und mit dem Unterrichtenden über die Lernplattform kommunizieren, ohne dass externe Werkzeuge wie Instant Messaging, E-Mail oder SchülerVZ nötig sind.

Moodle ist eine kostenfrei nutzbare Lernplattform, die in Australien entwickelt wurde, wo Distanzlernen in der Schulbildung auf Grund der niedrigen Bevölkerungsdichte eine große Rolle spielt. Bei der Entwicklung der Lernplattform ging es darum, ein Lernen zu ermöglichen, das computergestützt und dennoch eine soziale Aktivität ist und so die unter 1.1 genannten Probleme des Distanzlernens minimiert. Geleitet von einer konstruktivistischen Auffassung des Lernens spielen neben der starken Schüleraktivität und der größeren Verantwortung des Lernenden für sein Lernen die Kommunikation und Kooperation eine tragende Rolle (vgl. ibd.).
Der Name Moodle ist einerseits ein Akronym für Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, andererseits bedeutet der englische Ausdruck „to moodle around“ umgangssprachlich „herumschlendern“. In der Tat handelt es sich um eine modular aufgebaute und objektorientiert programmierte dynamische Lernumgebung, in der man im übertragenen Sinne herumschlendern kann, um Lernangebote wahrzunehmen.
Über seine Basismodule unterstützt Moodle
- den Zugriff der Lernenden auf Lernmaterial,
- die Kommunikation zwischen den Lernenden untereinander,
- die Kommunikation zwischen Lernenden und Unterrichtenden (und Gästen),
- die Bearbeitung und (Selbst-)Bewertung von Arbeitsaufträgen,
- umfangreiche Test-, Abstimmungs- und Umfragemöglichkeiten (ibd., S.14).

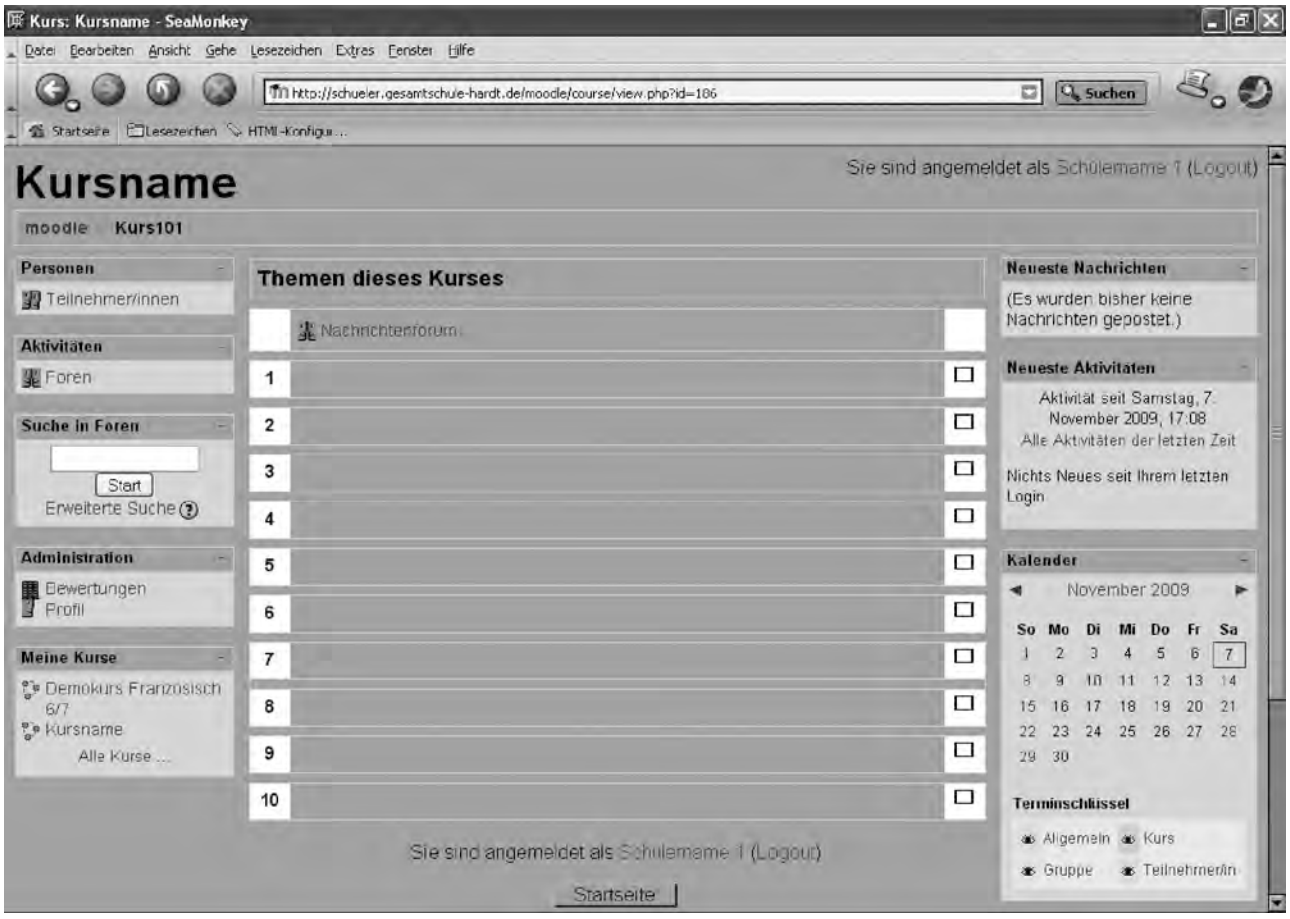

Abbildung 2: Aufbau eines Moodle-Kurses (noch nicht vom Lehrer eingerichtet)

2. Französisch ab Klasse 6

Die Wahl eines neuen Faches und speziell die Begegnung mit einer neuen Fremdsprache stellen für die Schüler ein spannendes Ereignis dar. Mit großen Erwartungen und Interesse sehen sie den ersten Stunden entgegen und bereits im Laufe des ersten Halbjahres setzt sich bei ihnen eine Einschätzung fest, ob sie das Fach mögen oder nicht. Diese früh erlangte emotionale Einstellung zum Fach ist nachträglich nur schwer zu revidieren. Für den Lehrer bedeutet dies, dass er von Beginn an die Weichen zu einer positiven Einstellung der Schüler zum Fach stellen muss. Das in den Kernlehrplänen geforderte Primat des Mündlichen zu Beginn des

Fremdsprachenunterrichts begünstigt den Einsatz spielerischer Lernformen, die sich zumeist positiv auf die Motivation der jungen Lerner auswirken.
Mit der sukzessiven Ergänzung des Mündlichen durch das Schriftliche nach den ersten Wochen treten allerdings die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lerner stärker hervor. Um eine Unter- oder Überforderung der Schüler und eine damit einsetzende Demotivation zu vermeiden, wächst die Notwendigkeit differenzierender Lernformen, welche die individuellen Bedürfnisse der Schüler (verschiedene sprachliche Voraussetzungen, verschiedene Lernkanäle, Stärkung verschiedener Fertigkeiten) berücksichtigen.

Doch binnendifferenzierende schriftliche Lernphasen im Unterricht sind meistens zeitaufwendig – nicht nur in der Vorbereitung, sondern besonders in der Durchführung. Es besteht die Gefahr einer zu starken Gewichtung des Schriftlichen und der Schwächung der Bereiche „Schulung der Aussprache“ oder „Förderung des Sprechens“.

Ein erster Lösungsansatz besteht in der Verlagerung der schriftlichen Aufgaben in die Hausaufgaben. Vorteile dieses Lösungsansatzes sind, dass jeder Schüler in seinem individuellen Lerntempo arbeitet und im Regelunterricht der Schwerpunkt auf das Mündliche und auf das kooperative Arbeiten gelegt werden kann. Gleichzeitig sind aber auch die folgenden Nachteile zu beachten:
Die Schüler machen Hausaufgaben (eher) ungern, so dass schnell eine negative Verknüpfung mit dem Schriftlichen entsteht. Außerdem besteht eine relativ lange Zeit zwischen der Bearbeitung der Aufgaben und dem Feedback, welches für die Schüler von größerem Interesse ist, je zeitnaher es erfolgt. Des Weiteren ist die Besprechung der Hausaufgaben oft zeitaufwendig und zudem wenig effektiv, da richtige Lösungen oft nur abgeschrieben werden, die eigenen Fehler aber unreflektiert bleiben.

Um eine individuelle Förderung in den verschiedenen Kompetenzbereichen des Französischunterrichts bei gleichzeitiger Motivation der Schüler zu realisieren, bedarf es offenbar einer neuen Lernorganisation. Als Neuorganisation des Unterrichts wird hier die Ergänzung des Präsenzunterrichts durch einen Moodle-Kurs vorgestellt, in dem die Schüler von zu Hause aus arbeiten.

2.1 Konzeption eines Moodle-Kurses für den Französischunterricht in Klasse 6

Vor der Konzeption und Gestaltung eines Kurses auf Moodle sind zunächst einige Planungsfragen zu klären und es gilt insbesondere zu erörtern, welche Ziele der Einsatz der Lernplattform in dem konkreten Kurs verfolgt. Angestrebte Ziele des Moodle-Einsatzes in einem Französischkurs der Klasse 6 könnten angesichts der oben beschriebenen Situation folgende sein:
- Das Angebot ergänzender Arbeitsmaterialien zum individuellen Fördern, unter Berücksichtigung sowohl leistungsstärkerer als auch leistungsschwächerer Schüler, und damit die Ermöglichung der Aufgabenbearbeitung nach individuellem Lerntempo.
- Die Erstellung und Bereitstellung motivierender multimedialer Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Bearbeitung (Hausaufgaben).
- Ein schnelles Feedbacksystem.

Außerdem muss entschieden werden, welche der Kompetenzen sinnvoller und effektiver im Präsenzunterricht oder im Moodle-Kurs erlangt werden. In Abbildung 3 sind die zu vermittelnden Kompetenzen am Beispiel des Kernlehrplans aus Nordrhein-Westfalen zusammengestellt. Es sind die Bereiche markiert, die sich angesichts der oben genannten Zielsetzungen dazu eignen, vorrangig im Moodle-Kurs vermittelt zu werden. Die übrigen sollten dementsprechend einen größeren Raum im Präsenzunterricht einnehmen.

Kommunikative Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit	Methodische Kompetenzen
• Hörverstehen/ Hör-/Sehverstehen • Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Sprachmittlung	• Orientierungswissen - Persönliche Lebensgestaltung - Ausbildung / Schule / Beruf - Gesellschaftliches Leben - Frankophonie, Regionen • Werte, Haltungen und Einstellungen • Handeln in Begegnungssituationen	• Aussprache und Intonation • Wortschatz • Grammatik • Orthographie	• Hör-, Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen • Sprechen und Schreiben • Umgang mit Texten und Medien • Selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen

Abbildung 3: Auszug aus dem Kernlehrplan Französisch Sek. I in NRW, S. 18

Als nächstes gilt es, die Segmentierung des Lernangebots vorzunehmen und so den Moodle-Kurs vorzustrukturieren. Es bietet sich beispielsweise an, zwischen freiwilligen Aktivitäten (activités au choix) und Pflichtaufgaben zu unterscheiden. Letztere würden somit die Rolle der Hausaufgaben übernehmen. Aus dem Bereich der freiwilligen Aktivitäten kann jeder Schüler individuell auswählen. Zusätzlich können den Schülern auch Hilfsmittel und Werkzeuge im Moodle-Kurs bereitgestellt werden. Werkzeuge, die den Schülern beim Lernen der Fremdsprache helfen sollen, sind beispielsweise ein Online-Vokabeltrainer, ein Online-Wörterbuch oder ein Konjugator, der ihnen im Zweifelsfall die korrekte Konjugation eines Verbs gibt.

Schließlich steht die Auswahl und Entwicklung von Lernaktivitäten an. Moodle bietet u.a. folgende Möglichkeiten:
· im Internet existierende Aufgaben verlinken,
· eigene Aufgaben bei Moodle erstellen (Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Lückentexte mit oder ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten, Kurzantwort-Aufgaben, Freitexte verfassen).

2.2 Präsentation zweier exemplarischer Aufgaben

An dieser Stelle soll anhand zweier exemplarischer Aufgaben erläutert werden, wie die Bearbeitung der Aufgaben durch die Lerner, das Feedback und die Diagnosemöglichkeiten für den Lehrer bei einer im Moodle-Kurs erstellten Aufgabe funktionieren.

Die Aufgabe aus Abbildung 4 unterscheidet sich auf den ersten Blick nur wenig von bekannten Lückentext-Aufgaben aus den Übungsheften zum Lehrwerk. Der Vorteil dieser Aufgabe bei Moodle liegt in der Individualisierung der Rückmeldung an den Lerner. Moodle ermöglicht folgendes Feedback- und Bewertungssystem der Aufgaben: Die Schüler haben die Gelegenheit, bevor sie die Aufgabe abgeben, ihre Lösungen bewerten zu lassen. Sie erhalten dann Rückmeldung darüber, welche Fragen sie richtig und welche falsch beantwortet haben, ohne die richtige Lösung gezeigt zu bekommen. Hierdurch erhalten sie die Möglichkeit, ihre Lösung noch einmal zu überdenken und zu verändern. Für jede falsche Antwort wird ein Abzug von 0,1 Punkten berechnet. Dies bedeutet, dass nur bei einer richtigen Lösung im ersten Versuch die volle Punktzahl erreicht werden kann, aber auch bei der Verwendung weiterer Versuche ein sehr gutes Ergebnis erzielt werden kann. Nach Abgabe seiner Lösung erhält der Lerner schließlich sein Ergebnis mit einem entsprechenden Feedback sowie die richtige Lösung. Das Feedback wird vom Lehrenden für die verschiedenen erreichten Punktzahlen eingestellt. Wie am Beispiel in Abbildung 4 zu sehen ist, können vom Lehrenden auch Tipps, welche bei einer bestimmten Schülerantwort erscheinen, voreingestellt werden. Hier wird beispielsweise deutlich, dass der Lerner die Regeln richtig verstanden hat und auch das Genus von „école“ kennt. Er hat lediglich vergessen, das auf Grund des Vokals notwendige Apostroph zu setzen. Der Hinweis „Pense à la voyelle!“ kann somit hilfreich sein.

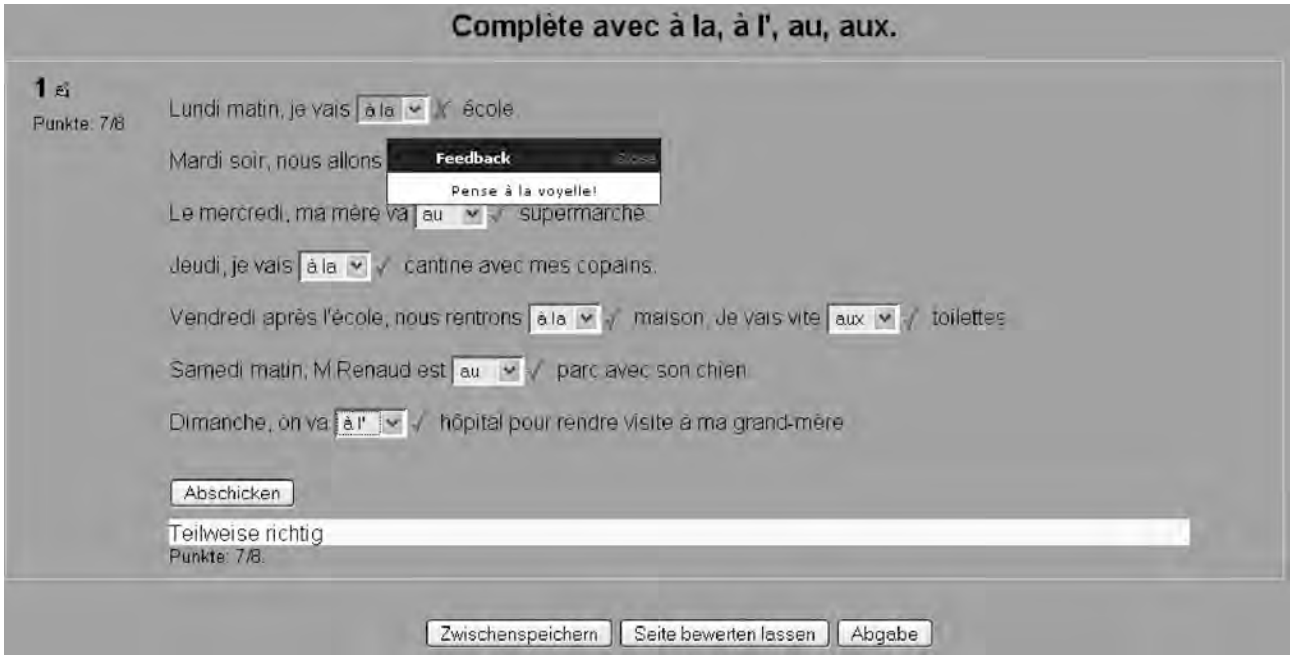
Complète avec à la, à l', au, aux.
1
Punkte: 7/8
Lundi matin, je vais à la ✓ école.
Mardi soir, nous allons
Feedback
Pense à la voyelle!
Le mercredi, ma mère va au ✓ supermarché.
Jeudi, je vais à la ✓ cantine avec mes copains.
Vendredi après l'école, nous rentrons à la ✓ maison. Je vais vite aux ✓ toilettes.
Samedi matin, M Renaud est au ✓ parc avec son chien.
Dimanche, on va à l' ✓ hôpital pour rendre visite à ma grand-mère.
Abschicken
Teilweise richtig
Punkte: 7/8.
Zwischenspeichern
Seite bewerten lassen
Abgabe

Abbildung 4: eine Lückentext-Aufgabe aus „Schülersicht“

Ein solches Rückmeldesystem, bei dem der Schüler die Chance erhält, aus seinen Fehlern zu lernen und sich selbst zu korrigieren, ist sehr aufwendig und kaum zu realisieren, wenn hierbei kein Computer eingesetzt wird, da der Lehrer in diesem Fall die einzelnen Schülerlösungen einsammeln, in einem ersten Schritt nur auf Richtigkeit überprüfen, wieder austeilen und nach neuerlicher Bearbeitung des Schülers erneut einsammeln und auswerten müsste. Außerdem muss der Lerner bei den auf Moodle gestellten Aufgaben nicht bis zur nächsten Französischstunde auf eine Auswertung warten.

In Abbildung 5 ist zu sehen, welche Informationen der Lehrer über die Lösungen des einzelnen Schülers erhält. So kann er jede der Antworten nachvollziehen und in diesem Beispiel auch den Lernfortschritt des Lerners feststellen, welcher ohne Hilfe nach nur zwei Versuchen seinen Fehler gefunden und korrigiert hat. Hier wird auch noch einmal deutlich, wie das Bewertungssystem funktioniert, da der Schüler für den Versuch 0,8/1 Punkte erhält (0,1 Abzug pro falschem Versuch). Über diese einzelnen Schülerlösungen hinaus erhält der Lehrer zu jeder Aufgabe eine Ergebnisübersicht über die Leistungen der Lerngruppe in Listenform und als

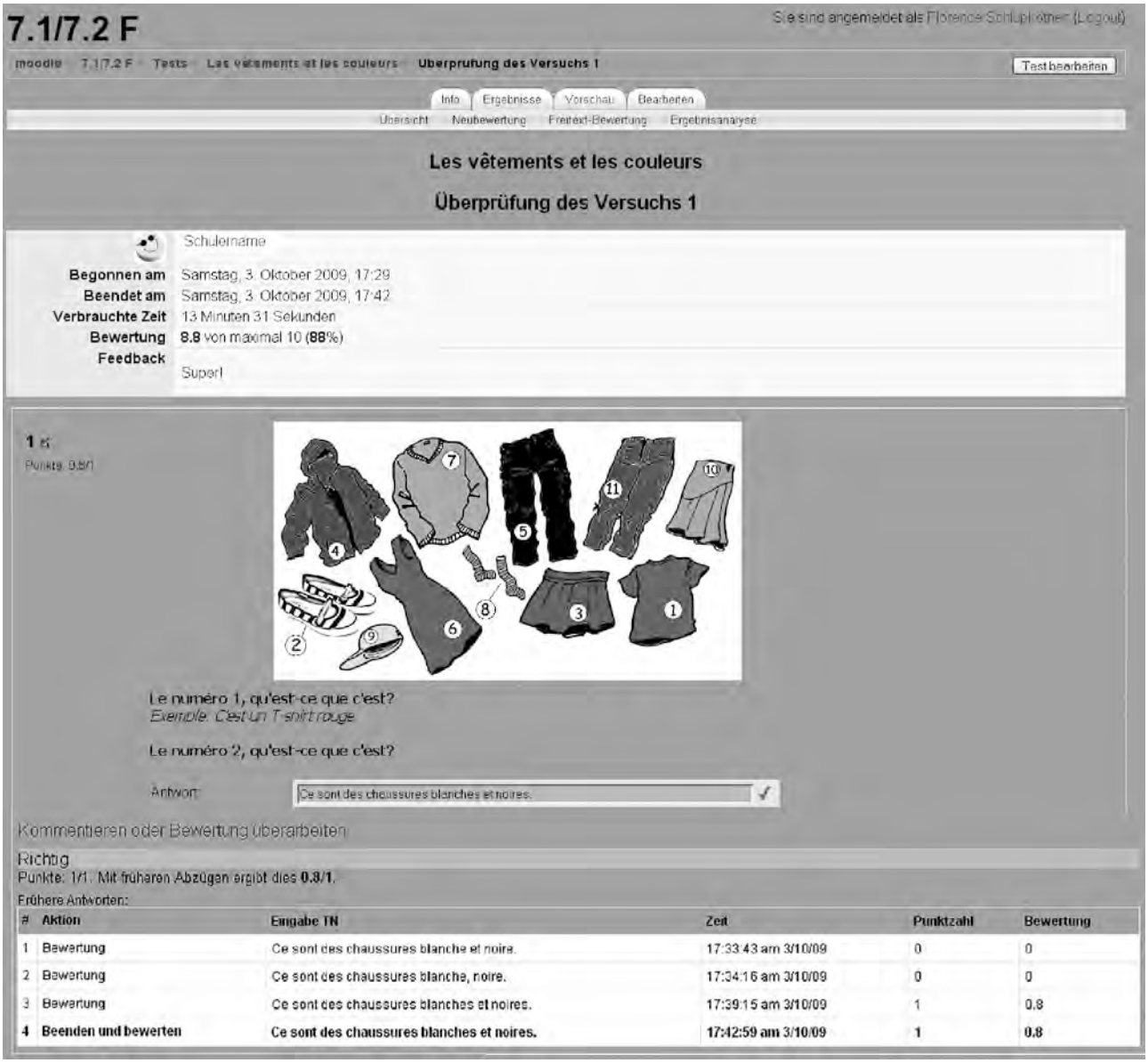
7.1/7.2 F
Sie sind angemeldet als Florence Schlupkothen (Logout)
moodle 7.1/7.2 F Tests Les vêtements et les couleurs Überprüfung des Versuchs 1
Test bearbeiten
Info Ergebnisse Vorschau Bearbeiten
Übersicht Neubewertung Freitext-Bewertung Ergebnisanalyse
Les vêtements et les couleurs
Überprüfung des Versuchs 1
Schulername
Begonnen am Samstag, 3. Oktober 2009, 17:29
Beendet am Samstag, 3. Oktober 2009, 17:42
Verbrauchte Zeit 13 Minuten 31 Sekunden
Bewertung 8.8 von maximal 10 (88%)
Feedback
Super!
1
Punkte: 0.8/1
Le numéro 1, qu'est-ce que c'est?
Exemple: C'est un T-shirt rouge
Le numéro 2, qu'est-ce que c'est?
Antwort:
Ce sont des chaussures blanches et noires.
Kommentieren oder Bewertung überarbeiten
Richtig
Punkte: 1/1. Mit früheren Abzügen ergibt dies 0.8/1.
Frühere Antworten:
Aktion Eingabe TN Zeit Punktzahl Bewertung
1 Bewertung Ce sont des chaussures blanche et noire. 17:33:43 am 3/10/09 0 0
2 Bewertung Ce sont des chaussures blanche, noire. 17:34:16 am 3/10/09 0 0
3 Bewertung Ce sont des chaussures blanches et noires. 17:39:15 am 3/10/09 1 0.8
4 Beenden und bewerten Ce sont des chaussures blanches et noires. 17:42:59 am 3/10/09 1 0.8

Abbildung 5: eine bearbeitete Kurzantwort-Aufgabe aus „Lehrersicht“

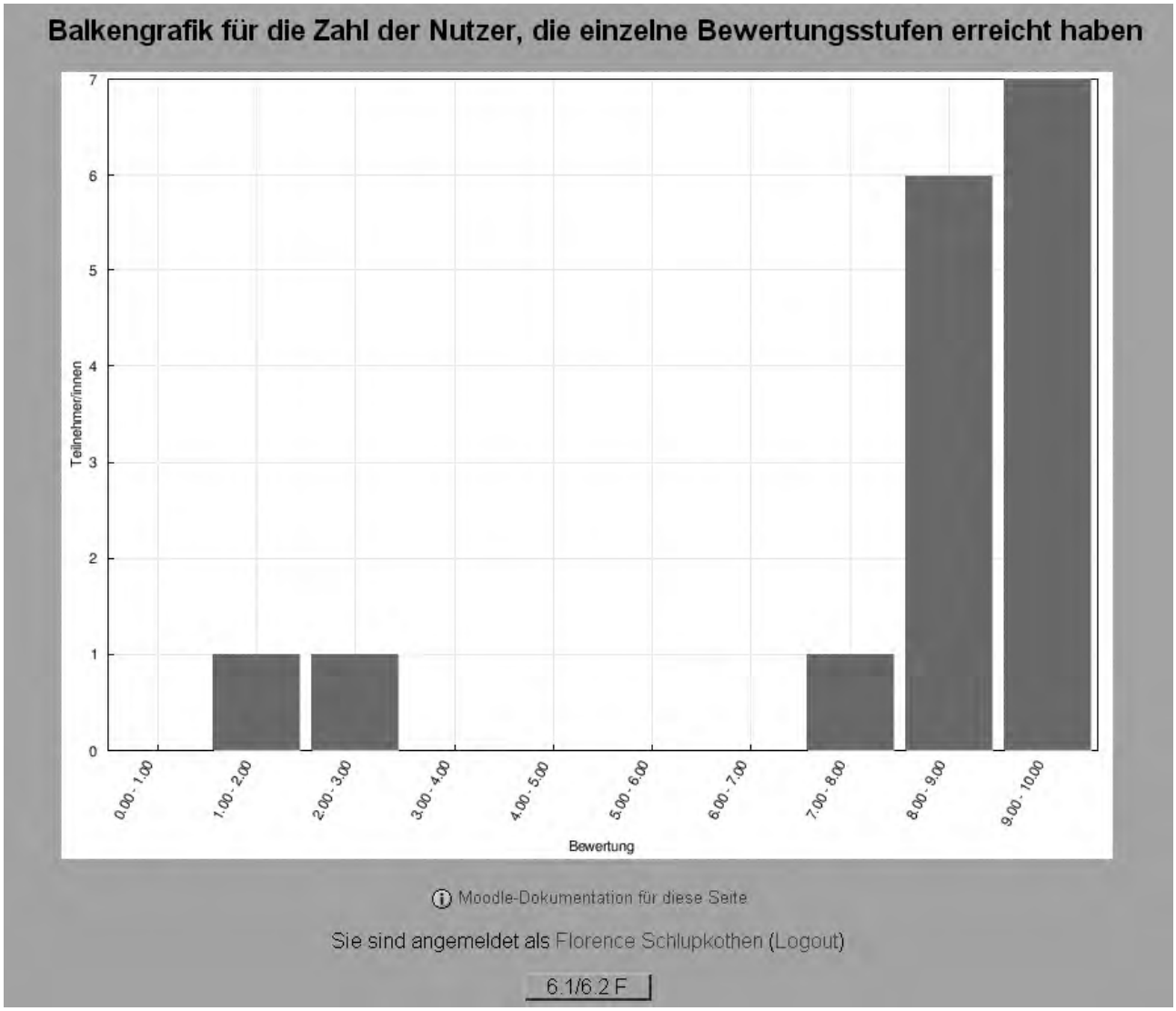

Abbildung 6: Übersicht über die erreichten Bewertungsstufen der Lerngruppe

Balkengraphik (siehe Abbildung 6). So kann er auch diagnostizieren, wie gut ein bestimmter Lerninhalt von der gesamten Lerngruppe verstanden wurde.

3. Fazit und Ausblick

Zusammengefasst lassen sich folgende Vorteile der Moodle-Aufgaben im Vergleich zu normalen Hausaufgaben feststellen:

- Die Aufgaben sind online verfügbar (so haben auch kranke Schüler Zugriff und Aufgaben können bei Unterrichtsausfall problemlos gestellt werden)
- Attraktive, motivierende Aufgaben mit einem schülernahen Medium
- Feedback erfolgt sofort
- Schüler können vor der „Abgabe“ ihre Lösungen reflektieren und ggf. korrigieren
- Individualisierung des Lernens durch ein breites Materialangebot ohne zusätzlichen Papieraufwand (activités au choix)
- Lehrer hat Einsicht in den Lernprozess des einzelnen Schülers und erhält einen Überblick über die Ergebnisse der gesamten Lerngruppe (vereinfachte Diagnostik).

Insgesamt bietet der Einsatz von digitalen Medien die Möglichkeit, „die Kenntnisse [der Lerner] und ihre Begeisterung im Umgang damit für den Anfangsunterricht [zu] nutzen“ (Knospe 2008: 7). Den Schülern sollen somit Wege gezeigt werden, wie sie das von ihnen ohnehin bereits genutzte Medium „Internet“ gewinnbringend für ihr Lernen nutzen können.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Einsatz von Moodle im Schulalltag eine noch sehr neue Entwicklung darstellt. Es bleibt also weiterhin zu beobachten, inwiefern die Motivation der Schüler, die schon von dem Medium ausgeht, aufrechterhalten werden kann. Auch wurde hier der Einsatz im Anfangsunterricht Französisch vorgestellt, in dem die Sprachkenntnisse der Schüler in der Fremdsprache noch begrenzt sind, was dem Einsatz von geschlossenen Aufgabentypen entgegenkommt. In einem fortgeschrittenen Französischunterricht sind andere Schwerpunktsetzungen und Aufgabentypen vorstellbar:

· cyberenquête (interkulturelles Lernen),
· unkomplizierte und kostenlose Bereitstellung multimedialer Materialien (clip vidéo, bande annonce, livre audio) durch Verlinkung auf den Moodle-Kurs,
· stärkere Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung des Moodle-Kurses (Wikis),
· kooperative Lernformen.

Zumindest beim Einüben und bei der Wiederholung von grammatischen Phänomenen werden aber geschlossene Aufgabentypen weiterhin eine Rolle spielen.

Zum Abschluss folgen nun ein paar Schülermeinungen zur Arbeit mit Moodle, die jeden Lehrer zumindest zu einem Versuch motivieren sollten und noch einmal aufzeigen, dass die oben genannten Vorteile auch von den Schülern gesehen werden.

„Besonders gut an der Arbeit mit Moodle gefällt mir,
· dass man die Aufgaben immer wiederholen kann."
· dass man einen guten Überblick hat, was zu machen ist."
· dass es auch Höraufgaben gibt und dass wir die Antworten bei manchen Aufgaben ankreuzen können."
· dass wir die Sachen am Computer machen können und dass wir eine Berichtigung bekommen, damit wir wissen, was wir falsch machen."
· dass, wenn man am Computer nichts zu tun hat, man auf Moodle Französisch lernen kann." [1]

Literatur

Dohnicht, Jörg (2008):
Medien im Unterricht. In: Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2008): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 170-200.

Hoeksema, Kay & Kuhn, Markus (2008):
Unterrichten mit Moodle. Praktische Einführung in das E-Teaching. München: Open Source Press.

Knospe, Silvia (2008):
Jüngere Lerner – anderer Unterricht? Konsequenzen der Vorverlegung des Französischunterrichts. Der fremdsprachliche Unterricht, Französisch. Heft 94 (August 2008), S. 2-7.

Stangl, Werner:
eLearning, E-Learning, Blended Learning, http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Elearning.shtml
(Stand: 07.04.09).

Links zum Thema Moodle
http://www.moodle.de/
http://www.moodleschule.de/
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/

[1] Diese Schülerzitate und Grundgedanken des Vortrags sind im Rahmen meiner zweiten Staatsarbeit entstanden und dort weiter ausgeführt: Schlupkothen, Florence (2009). Mieux apprendre le français en moodlant? Wie moodle das individuelle Lernen in einem Französischkurs der Klasse 6 fördern kann.
Seminar Mönchengladbach

Lecture des passages

Pour vous donner une orientation rapide de ce que je compte faire je vais vous donner tout d'abord l'article de journal que j'avais lu, puis je citerai les passages que j'avais choisis, ensuite je donnerai une présentation du 2e livre puis les passages que je vous ai lus.

Article paru dans Actualité Juive le 22 12 05, signé Talya Kahn

LE LIVRE de la semaine

Jamais sans ma mère!

Tous ou personne! Il faut rejoindre la grande soeur Pauline, qu'il n'est pas question de laisser à Paris toute seule. Et toute la famille comme un seul homme de s'embarquer pour la France dont le nom résonne comme une nouvelle terre promise.

Nous sommes dans les années 50, dans cette Algérie d'avant la guerre d'indépendance où chaque communauté vit en harmonie avec ses voisins autour de traditions séculaires.

L'exil, c'est la rupture avec ce monde clos. Une déchirure évoquée ici au travers des souvenirs présents et passés de la narratrice, cadette d'une famille juive oranaise qui émigre et dont la tribu symbiotique est dominée par une mère toute puissante. Comment exister face à celle qui incarne toutes les peurs, tous les renoncements, et qui par excès d'amour ou de haine exerce un pouvoir étouffant sur ses trois filles. Les hommes? Le père écrasé et presqu'inexistant se soumet, le frère, lui, est infirme. A travers le prisme fragmenté d'images qui se bousculent dans une conscience interrogatrice en souffrance? Nous suivons le destin de cette famille déracinée à la recherche de nouveaux repères dans une société grise et froide. Comment passer «d'une rue bavarde et turbulente, à une autre où l'on se croise sans se parler»?

Entre violence et tendresse, amour et rage, bouffée de sensualité vite réprimée, la jeune fille doit se forger une identité confrontée à la modernité d'une société qui met à l'épreuve un modèle familial et féminin archaïque. Le regard qu'elle porte sur ceux qui l'entourent ne juge pas. Il interroge ce monde où chaque personnage apparaît dans toute son humanité. On s'attache à eux, on est gagné par l'émotion. Ils nous happent, comme ils aspirent notre héroïne toujours en quête d'elle-même. Comment vivre quand on a eu sans cesse l'herbe coupée sous les pieds pour ne pas sortir du modèle familial?

Récit plein de poésie, de couleurs et de sensations, porté par une écriture en mouvement pleine de souffle, nous vivons cette émigration du coeur des consciences et des identités déchirées entre les deux rives de la méditerranée, entre ce passé révolu ancré dans la mémoire, dont il faut se libérer, et un présent à réinventer pour voler de ses propres ailes.

Passages lus:

Achem hou ha Eloïm, garde-moi, retrouve-moi...
Il fallait encore partir, garder intacte notre esperance, j'aimerai l'Eternel, de toute mon âme, de tout mon être, de tout mon pouvoir.

Maman, ne pleure pas, ce n'est toujours pas le bout de la route!

Papa, souffle encore dans la corne de bélier, rejoins l'appel qui nous ressemble, comme les hirondelles avant le grand départ. (p. 7)

Je voulais retrouver la rue étroite, envahie par l'éblouissement blanc du jour, les cris et les plaintes aiguës des enfants, reproches sans fin à des mères invisibles ou exaspérées, les égouts impudiques exhibant des ordures aux odeurs nauséabondes... L'horreur des crânes pelés des teigneux... Les gamins méprisants, pleins d'injures grossières et leurs rires lumineux à gros éclats. Retrouver l'escalier, la rampe, le seau qu' on lançait du quatrième étage... Surveiller avec passion sa remontée avec son contenu. Interpellations d'étage à étage, signaux bruyants, communication fiévreuse et paresse irrésistible de ce monde écrasé par le soleil. Monter encore, pousser de nouveau la porte, retrouver le large couloir, le contact froid du carrelage... J'avais tendu une corde et j'essayais de sauter le plus haut possible... (p. 15)

Dans la rue silencieuse et grise, les fêtes perdaient de leur couleur et de leur éclat... Shabbat gris et froid, synagogue vide, que mon père continuait de fréquenter avec persévérance, même si les rituels n'étaient pas exactement les mêmes... Et puis, nous nous retrouvions chez nous, dans notre trois pièces et nous nous sentions bien au chaud... «Tous ou personne!» ... Notre porte était la frontière entre notre monde et celui des autres. Il ne fallait pas dire que nous étions juifs. Sur notre état civil ne figuraient que nos prenoms français: Pauline, Michèle, Jean, Sylvette... La Seconde guerre avait imprimé sa marque de peur. Même si mes parents et surtout mon père, se rejouissaient d'échapper au monde étouffant et souvent étriqué d'une familie omniprésente, ils se

méfiaient du pays qui, après leur avoir donné une nationalité, la leur avait retirée lors du gouvernement de Vichy.
«Sur la carte d'identité, il y avait un tampon: juif indigène... Quand on les a appelés en 39, le premier bâteau à partir, ce n'était que des juifs.»
Apres avoir entrevu la verité, la nuit, je traversais des lieux de cauchemar où il était dangereux d'être juif. Des soldats nazis pouvaient surgir à tout moment et nous arracher à notre existence. Parfois, j'atterrissais sur mon lit, inondée de peur...
Auparavant, mon identité ne me semblait nullement particulière. J'avais pu croire que tout le monde, autour de moi, la partageait. Ma voisine de table à l'école était forcément des nôtres aussi. Un jour, je lui avais dernandé:
«Tu es juive?
- Non, je suis arabe.
- Ce n'est pas grave, tu es une Arabe juive.»
Problème rapidement résolu et inquiétude vite dissipée, soeurs, nous l'étions dans l'absolu et de toute évidence, et nous avons continué de jouer ensemble. Mais ici, je me rendais compte que mes cheveux noirs et mes yeux sombres attiraient la curiosité des autres enfants et meme celle des adultes. Mes parents ne ressemblaient pas aux autres, leur accent les désignait immédiatement comme des étrangers. Leurs façons m'apparaissaient de plus en plus ridicules et j'en avais honte. (p. 42-43)

Quant à moi, Paris la mythique est devenue progressivement ma ville. Ma folle, traversée de labyrinthes souterrains où les gens courent en défilés... Couloirs aux clartés blanches qui émettent une rumeur où s'entremêlent les chants, les bavardages, les vociférations, les longs monologues fous et furieux. Proximité, solitude, solitude...
Où vont-ils? Où allons-nous? Silhouettes pressées ou lourdes et lentes... Trop de formes, trop. Qui se déversent sur les quais. Pressés, pressés d'arriver... Là où on les attend.
L'important: avoir une place réservée, même si c'est loin derrière le premier rang. Tout le monde n'aura pas les sièges d'honneur!... Quelque part, pourtant, quelqu'un nous attend... Une seule personne peut-être... Meme la plus obscure, la plus insignifiante!
(p. 163)

Le métro bleu, bondé de gens de toutes les couleurs... La peau blanche se fait plus rare. Yeux noirs scintillants, petites fesses musclées, insolence des gestes!... Et ça défile, ça défile... Jamais les mêmes... Encore d'autres. On se suit sans voir le début et la fin, le manège tourne tout le temps, dans les escaliers, les couloirs, des pas résonnent, des guitares gémissent, des tambours battent, un violon grince régulièrement, des talons claquent...
Et elle, parmi la foule, tentait de suivre sa trajectoire, avec ce corps qui la suivait partout, la peur d'être visible. Mais où était-elle? Où?... Son corps la suivait toujours. Parfois, surprise, elle apercevait son reflet... Le labyrinthe éblouissant... Par instant, le prêcheur exalté aux yeux de feu et la femme indifférente aux chaussures bien cirées, aux lèvres soigneusement rougies.
(p. 163-164)

Dans le métro, plus rien où s'accrocher. Un lieu où l'on n'est que passant, où l'on montre sa défroque. Épouvantails articulés, préoccupés qui semblent suivre des directions.
Seuls, les fous nous parlent dans les rames.

À l'extérieur, le vent dissout les rêves. Le sourire de la star, sur le magazine, s'élargit sous le vent frénétique. Tourne la page à toute allure dans le caniveau. Bavure sombre de la pluie...

Des monuments se dressent dans l'horizon brumeux, au-delà de la confusion des toits ou de l'alignement grandiose des places et des jardins. Il arrive aussi qu'un bout de leur silhouette apparaisse soudain a l'échancrure d'une rue.

Les rues aussi étaient bondées de monde. La foule parfois envahissait les trottoirs, colorée de jaune, de vert acide, de teintes agressives. Ça puait la frite partout. Les fast-foods naissaient à tous les coins de rue. On allait bouffer, comme on allait pisser. On faisait la queue, on se les enveloppait dans du papier et ensuite on les jetait et on tirait la chasse.
Tous ces gamins, mais combien de ventres en avaient produits? Des jeunes à profusion comme les sacs en plastique. Avec leurs cheveux coupés courts, hérissés comme des chats en colère.
Le pauvre type qui habitait dans une rue voisine, qu'on avait foutu à la porte parce qu'il ne pouvait plus payer. Il avait une drôle d'allure maintenant. Si maigre que ses vêtements sales flottaient, épouvantail battu par les vents et qui semblait bouger. Mais c'était le vent seulement qui articulait sa silhouette d'une façon bizarre. Pauvre type aux yeux vides. Il s'accrochait encore à la laisse de son petit chien qui continuait à le suivre...

Il faut rentrer avant la nuit aux avenues hystériques, dans les soirs de néon. Rien à comparer pourtant avec Broadway. Mais l'on peut rêver d'amour et de lèvres fluo. Au galop, on hurlera de plaisir, on arrivera bien quelque part, quelque part sans nom, où nous n'aurons plus besoin de réponse.

Le vide, aspirée, plus de jambes, je volerai, je... Je plus, je brise en petits éclats. Plus de case à cocher. L'ordinateur nous tyrannise. Les moteurs fous traversent les rues saus limites...
(p. 164-165).

2e livre: Marie la Mouche

Rachel Daniel
Marie la Mouche
Franck, jeune handicapé et son amie d'enfance, Marie, rêvent d'être délivrés de leurs peurs et de leurs doutes afin de devenir ce qu'ils souhaitent vraiment être. Ils confectionnent une étrange machine, capable de répondre à toutes leurs questions mais aussi de les deviner au-delà de ce qu'ils savent d'eux-mêmes. Elle prend ainsi la place d'une mère omnipotente qui les guide vers la réussite. Mais des éléments s'avèrent troublants, inquiétants, et Franck s'interroge sur cette nouvelle réalité qu'il pénètre si facilement, comme une surprenante fiction créée de toutes pièces.
L'histoire nous entraîne dans la face cachée d'un Paris multiculturel, plus encore dans un monde où la réalité dépasse de loin la fiction – où la fiction produit de la réalité, dispose d'un temps d'avance sur l'avenir. À travers le labyrinthe de la psyché, cette aventure fouille les limites entre conscient et inconscient et se révèle un véritable conte empli d'humanité.
Dans un récit d'inspiration autobiographique, Tous ou personne, Rachel Daniel revisitait son enfance, marquée par le départ de son Algérie natale. Psychanalyste à Paris, elle nous livre dans Marie la Mouche, un conte non sans échos avec l'expérience singulière de la psychanalyse.
Photo de couverture : Julien Daniel.
ISBN : 978-2-296-07984-7
16 €

Passages lus:

Chapitre 1:

Il ya des jours où je n'arrive pas à décoller de cet écran diabolique, surtout quand la fatigue tire sur mes paupières et que mes tripes pèsent une tonne. La nourriture doit rester coincée, je la sens en boules lourdes et brûlantes, qui essayent de se frayer un chemin, par moments j'ai l'impression que je vais étouffer définitivement et puis ça finit par descendre et là tout commence à bouillonner dans le pourrissement puant d'une usine chimique polluante qu'on n'a pas eu les moyens de remettre aux normes. Je reste parfois des heures, étalé sur ce lit où les draps transpirent, entortillés entre mes jambes ...

Je sais qu'il faudrait juste un petit effort pour me traîner au bord du matelas, enfiler mon jean sur mes guiboles qui ressemblent à des pieds de chaise, me hisser sur ce foutu fauteuil que je traîne depuis dix ans ...

Je n'aime pas me balader seul, même si ce n'est pas difficile de sortir de ce rez-de-chaussée... Ils me regardent avec gentillesse, ça les ennuie ... ça leur donne un peu mauvaise conscience ...Sortir pour s'aérer, quelle galère! ...Je suis obligé de descendre l'avenue. Le film de mes promenades habituelles repasse: aucune envie de me retrouver dans cette foule ...Nonchalants, insolents, vulgaires. Ils parlent mal avec leurs sourires échancrés, leurs crachats d'insultes, agités, affairés : «quel prix?», «combien ça coûte?» Et ça se bouscule pour obtenir le mieux pour le moins. On dénigre: «C'est cher pour ce que c'est !» On s'extasie: «C'est super mignon!» Autour de deux ou trois dentelles sans intérêt. (...)

Des gens, encore d'autres gens, dans une pétarade continue de moteurs tournant comme de grosses mouches qui ne trouvent pas d'issue.

Des fesses bien serrées dans des pantalons clairs, des bottes pointues comme des lames, elles ont le sourire vulgaire et agressif des brunes décolorées.

Gagner des sous pour acheter, acheter, encore acheter. Tout est à vendre.

«Pas cher, cinq euros seulement!»

«S'il vous plaît, madame, une pièce pour manger!»

Il est habitué, on peut lui dire non. Il s'en fout, il marche dans ses déchirures. De temps en temps, il insulte encore un ennemi invisible, titube et s'écroule dans son vomi. Salauds! Salauds! ...

C'est trop dur d'affronter cela tout seul... Sans compter ceux qui s'en prennent à moi:
«Eh toi le cul-de-jatte, t'as pas un euro, allez, une petite pièce, tu ne peux pas me refuser ça!»

Non je préfère attendre Marie, elle se débrouille par fois pour arriver plus tôt... Quand l'heure approche, je commence à bouger, je fais un brin de toilette, je m'installe devant mon bureau... sinon je sais qu'elle va avoir cet air déçu, ce regard triste comme lorsque nous étions enfants. (p. 7-9)

Chapitre 2:

Au début, on en veut, on en veut plus. On s'imagine qu'on s'ra un artiste un génie ou un roi quelqu'un de vraiment extra, tout ce qu'on a c'est pas assez, pas assez, on veut être le plus riche, le plus beau, le meilleur des meilleurs, et puis on s'y fait on s'y fait. Peut-être pas le plus riche. Faut bien se rendre à l'évidence. Même question d'intelligence. Y'a toujours mieux, y'a toujours mieux. Mais quand même on s'y fait, on s'y fait. Même avec quelques rides. Faut essayer encore. On s'est pas donné à fond, ça y est on s'y croit...
C'est comme ça qu'on arrive au bout du bout... Un bout de ciel un bout de plaisir, juste un peu de lumière. Etre encore vivant, juste ça, juste ça... (p. 26)

Chapitre 8:

Marie restera toujours le vilain petit canard. La seule à ne pas savoir faire de l'argent. Les deux autres montrent en effet plus de loyauté envers leurs parents. Convaincus des mêmes valeurs. Ils parlent, mais je ne les écoute plus. Je suis fasciné par le mouvement de ces bouches qui parlent, qui absorbent, luisantes, que l'on essuie au fur et à mesure avec des serviettes en papier. Tout à coup, la réalité m'est révélée: absorber, absorber, mâcher, avaler. Je n'ai plus le courage de prendre quoi que ce soit malgré l'insistance de ma mère. Chacun veut sa part, le plus fort impose sa volonté. Aucune réelle compassion. On n'aime que son tyran. Ce sont des loups qui n'aspirent qu'à déchirer. Gare aux brebis sans défense. Festins de cannibales autour de tables recouvertes de nappes impeccables.

Quel est le naïf qui pensait que l'on recevait à la mesure de ce que l'on donnait? Exactement le contraire. Les enfants gâtés le demeurent jusqu'à leur mort. Leur chagrin a toujours plus d'importance que celui d'à côté qui n'en est pas suffisamment convaincu. La véritable faiblesse, c'est de se sentir coupable. De penser que l'autre a malgré tout raison. (p. 67)

Chapitre 13:

De plus en plus , je prends goût à cette vie nocturne. Paris la nuit, n'est plus le même monde. Le soir? les langues se délient plus facilement. Ils ne sont pas tous sur leurs rails pour rejoindre la fonction qui leur est impartie dans la chaîne, et vers laquelle chacun se hâte de peur d'enrayer les rouages de la grosse machinerie quotidienne. La nuit, on marche parfois pour se promener. On n'est pas obligé...

On ne sait pas vraiment où l'on va? On se laisse dériver. On partage cette complicité propre aux voyageurs des ténèbres.

Je me suis senti plus proche d'inconnus que je ne l'ai jamais été de mes familiers. L'ivresse sans doute. Un peu d'herbe, un peu d'alcool et le monde bascule dans la magie.

«Kanfr, tu n'as pas besoin de ça pour être ivre!»
Ouais mais c'est si efficace parfois, même si je sais que ça ne dure pas...
Du rêve, du rêve! De toute façon, la vie dépend de notre regard. La soi-disant réalité nous barre la route? Pourquoi ne pas se faire une vie à soi? Je vais élargir les programmes virtuels, j'aurai des jambes et même des ailes, je ferai l'amour avec les plus belles filles du monde, elles n'aimeront que moi!

No comment. Pendant que je me fais des films, la télé silencieuse me montre des visages ravagés, des corps écrasés par la misère. Un autre séisme dans un coin oublié du monde. Plus de mille morts... Ils n'ont pas eu la chance de naître au bon endroit. Naître pauvre, dans un pays déshérité. Quel avenir possible? Tous ces gens qui rêvent d'un ailleurs et qui n'arrivent pas à destination. Nous, nous avons encore l'illusion d'être libres... C'est vrai nous avons de la chance. (p. 105)

Die Autorin Rachel Daniel

Die Französin Rachel Daniel lebt in Paris. Sie hat zwei erwachsene Kinder mit David Daniel, von dem sie getrennt lebt: Sandra, die mit Familie – zwei Enkelkinder – bei New York lebt, und Julien, der mit Familie – ebenfalls zwei Enkelkinder – in Paris lebt und als erfolgreicher Fotograf arbeitet (zwei Jahre hintereinander Gewinner des World Prize in Amsterdam für Reportagen in New York nach 9/11 und in Moskau; entsprechende Ausstellungen und Veröffentlichungen im mit dem „Stern" vergleichbaren „Nouvel Observateur" und in der Tageszeitung „Libération"; Reportageauftrag im Februar 2010 für Japan).

Von Seiten ihres Vaters wie von Seiten ihrer Mutter ist Rachel Jüdin.

Von Seiten ihres Vaters stammt sie ursprünglich aus Granada in Andalusien. Deshalb lautet ihr Mädchenname Ganansia. Die Familie wurde im 15. Jahrhundert von den katholischen Königen Isabel und Fernando aus Spanien vertrieben. Denn die Juden mussten entweder auswandern oder zum katholischen Glauben konvertieren oder sie wurden verbrannt.

So kam die Familie nach Algerien. Mütterlicherseits stammt Rachel über einen Urgroßvater (über den das Buch *Le Juif brûlé - Der verbrannte Jude* erschien) von jüdischen Berbern in Algerien ab. Im 4. Jahrhundert nach Chr. waren die Berber an die Nordküste Afrikas gezogen, wo sie zum Judentum konvertierten. Sie lebten in Frieden mit den Moslems.

Nach der Kolonialisierung Algeriens durch Frankreich erhielten die Juden die französische Staatsbürgerschaft, wodurch die Eintracht von Juden und Moslems gestört wurde.

Unter Pétain, der mit Hitler kollaborierte, unterlagen die französischen Juden Algeriens einem ähnlichen Schicksal wie die Juden in Europa. Die französische Staatsbürgerschaft wurde ihnen wieder aberkannt. Grundrechte wurden ihnen entzogen. Sie durften u.a. nicht mehr in öffentliche Schulen.

Nach dem Krieg und kurz vor dem Ende des Algerienkriegs emigrierte Rachels Familie von Oran nach Paris, als Rachel sieben Jahre alt war. Damit beginnt ihr erstes Buch *Tous ou personne - Récit.*

Rachel, laut Pass Yvette Daniel-Ganansia, studierte Lettres an der Sorbonne. Sie war auch in der Theatergruppe der Sorbonne, wo sie 1964/65 Detlef Köpf kennenlernte als Chevalier Teutonique.

Danach arbeitete sie als Französischlehrerin. Sie absolvierte dann ein zweites Studium der Psychoanalyse und klinischen Therapie. Sie arbeitet seitdem in ihrer eigenen Praxis als Psychoanalytikerin bzw. psychothérapeute clinicienne.

Schon immer hat sie sich für Literatur und Musik interessiert und Gedichte und Chansons verfasst, die aber noch nicht veröffentlicht sind.

Ihr erstes Buch *Tous ou personne* erschien 2005. Ihr zweites Buch erschien 2009: *Marie la Mouche* – ein Roman, in dem sie ihre psychotherapeutischen Erfahrungen verarbeitet.

Die erste Lesung sollte in Paris vor dem Deutsch-Französischen Kongress des CMK erfolgen, wurde aber auf den 7. Januar 2010 verschoben. Somit war die sehr erfolgreiche Lesung vor den durchweg frankophonen Teilnehmern des Kongresses am 15. November 2009 in Montpellier eine Welturaufführung bzw. Première mondiale, von der sich auch der CMK beehrt fühlt.

Encart Bulletin officiel n° 14 du 2 avril 2009

Bas du formulaire
Programme Jules Verne
Séjours professionnels annuels à l'étranger destinés aux enseignants titulaires du premier et du second degré - année scolaire 2009-2010

NOR : MENC0900156C
RLR : 601-3
circulaire n° 2009-050 du 31-3-2009
MEN - DREIC

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux déléguées et délégués académiques aux relations européennes, internationales et à la coopération ; aux directrices et directeurs des instituts universitaires de formation des maîtres ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux déléguées et délégués académiques à l'enseignement technique ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux délégué(e)s académiques à la formation continue ; aux chefs d'établissement; aux directrices et directeurs d'école ; aux enseignantes et enseignants

Cadre général
La Présidence française de l'Union européenne vient de constituer un moment unique et privilégié pour dynamiser et consolider l'ouverture européenne et internationale au sein de chaque académie.

Elle a suscité un élan pour développer la mobilité européenne et internationale accrue des élèves et des enseignants. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place un programme de mobilité enseignante fondé sur la même philosophie que le programme européen Erasmus. Cette idée a été reprise et validée lors du Conseil des ministres européens en charge de l'Éducation du 21 novembre 2008. Son principe a reçu un accueil très favorable des pays partenaires lors de la réunion informelle des ministres de l'enseignement, les 25 et 26 novembre suivants à Bordeaux.

Le programme Jules Verne vient compléter et enrichir l'ensemble des programmes européens et français actuellement disponibles.

Il sera mis en place dès la rentrée 2009.

Ce programme de mobilité internationale, ouvert à tous les enseignants titulaires de l'enseignement public, offre la possibilité d'une immersion éducative et culturelle dans un autre pays en partant vivre et enseigner hors de France pour une année scolaire complète. Après accord du recteur de l'académie et dans le cadre d'un projet professionnel bien déterminé (poursuite d'études, développement d'un projet pédagogique, formation linguistique), cette première année pourra être éventuellement reconductible une fois.

Même si la réciprocité n'est pas la condition sine qua non du déclenchement de ce programme, les dispositions prises dès le départ sont conçues avec suffisamment de souplesse pour permettre d'instaurer une réciprocité dans le temps avec des enseignants étrangers. Dans cette hypothèse, il convient que chaque rectorat s'assure, en coopération avec les collectivités locales, des meilleures conditions du déroulement de la mission des enseignants partenaires en termes d'accueil et d'accompagnement pendant le séjour en France.

300 postes sont proposés pour l'année scolaire 2009-2010 par les 31 rectorats.

La DREIC procèdera chaque année au début du programme à la répartition prévisionnelle des postes offerts à la mobilité au prorata de l'importance démographique de chaque académie (cf. annexe 2). Il revient au recteur de répartir, selon les axes de la politique européenne et internationale, le nombre de postes attribué à son académie entre niveaux d'enseignement, langue et pays d'accueil.

Les instructions qui suivent ont pour objet de présenter les objectifs et les caractéristiques de ce programme novateur de séjour à l'étranger, les modalités de son déroulement, les procédures de recrutement des candidats, et la position administrative - statut, rémunération et service d'enseignement - (cf. annexe 1) des enseignants recrutés.

Objectifs du programme
- Participer à la vie d'un établissement scolaire européen ou étranger et pratiquer la pédagogie et les méthodologies d'enseignement des autres systèmes éducatifs (dispositifs d'accompagnement des élèves, procédures d'évaluation, d'orientation ou d'encadrement, etc.).
- Parfaire les compétences linguistiques pour s'investir au retour dans l'enseignement des langues à l'école primaire et des disciplines non linguistiques (D.N.L.) en langue étrangère dans le secondaire.
- Effectuer une mobilité en immersion dans un pays partenaire afin de s'imprégner de la culture et de la civilisation du pays d'accueil.

Ce programme sera ainsi un élément déterminant pour permettre aux académies de développer leur propre politique d'ouverture européenne et internationale, en particulier par la création de projets d'établissements et par la consolidation de la qualité des dispositifs des sections internationales (S.I.), des sections européennes et de langues orientales (SELO) et des dispositifs bilangues.

Pilotage et coordination du programme

Pour assurer une meilleure cohérence et visibilité au programme, le pilotage sera national. Il sera confié à la direction des relations européennes et internationales et de la coopération (DREIC) qui assurera l'harmonisation de l'ensemble du programme en collaboration étroite avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction générale des ressources humaines (DGRH) et l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et, dans le cadre des missions qui lui sont confiées, au Centre international d'études pédagogiques (C.I.E.P.).

Au niveau académique, l'action sera coordonnée par les délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC) et les directeurs des ressources humaines (D.R.H.) en concertation étroite avec l'ensemble des responsables des services académiques concernés. La constitution d'un comité de pilotage académique sera indispensable à la mise en œuvre de ce programme.

Le C.I.E.P. assurera le soutien logistique de ce programme ainsi que sa présentation et sa promotion sur internet. Il aidera les DAREIC dans la recherche de structures d'accueil à l'étranger et sera chargé de la rédaction de documents mis à disposition des services rectoraux concernés : formulaires d'appel à candidatures, conventions types avec les structures d'accueil, guide de procédures à suivre et conseils de mise en œuvre, critères de sélection des candidats. La validation de ces documents sera soumise par la DREIC aux directions et services compétents de l'administration centrale.

Il est demandé à tous les recteurs de veiller à la plus large diffusion de cette circulaire auprès des corps d'inspection et des chefs d'établissement et directeurs d'école pour permettre à tout enseignant de pouvoir postuler à ce programme, engendrant par là-même un nombre significatif de candidatures de qualité.

Choix des pays de destination

La détermination des pays d'accueil est laissée à l'initiative des rectorats.

Les enseignants devront donc s'informer très précisément des axes de la politique rectorale en matière de coopération éducative européenne et internationale, de la politique académique des langues vivantes et des projets de coopération internationale de leur établissement. L'ensemble de ces éléments d'information guidera le candidat dans le choix du pays de destination.

La priorité devra être accordée, d'une part aux propositions s'inscrivant dans le cadre des accords internationaux de coopération passés par le rectorat avec des pays ou des entités éducatives étrangères, d'autre part aux projets, soutenus par les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques, du volet international des projets d'établissement. L'évaluation de la qualité de ces derniers projets incombera dans ce cas au comité de pilotage du programme de chaque rectorat.

La recherche d'établissements partenaires prendra appui sur le réseau de correspondants privilégiés de vos DAREIC, en particulier les personnels en charge de la coopération éducative et linguistique des services de coopération et d'action culturelle (SCAC) de nos postes diplomatiques.

Conditions de participation au programme

1.1 Modalités de participation

Organisé pour tous les enseignants titulaires du premier et du second degré de l'enseignement public, ce programme accordera une priorité :

- aux enseignants qui souhaitent effectuer une mobilité internationale de manière à accroître leurs compétences linguistiques et à participer à un projet de coopération éducative bilatérale ;
- aux enseignants de disciplines non linguistiques des lycées technologiques et professionnels ;
- aux enseignants de langue vivante.

Pour bénéficier pleinement de ce séjour les candidats possèderont le niveau de compétence B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.L.).

À leur retour en France les enseignants sélectionnés devront intégrer dans leurs activités d'enseignement l'expérience et les acquis accumulés pendant cette année d'immersion, participant ainsi à l'évolution du système éducatif. Il est, de ce fait, légitime d'attendre des candidats retenus qu'ils exercent à nouveau leurs fonctions dans leur académie d'origine lorsqu'ils regagneront le territoire français.

L'effort consenti par les enseignants volontaires devra s'accompagner d'une valorisation du déroulement de carrière. Le choix d'une affectation rectorale intra-académique sur des postes à profil (structures ou établissements à vocation européenne ou internationale, S.I., SELO, dispositifs bilangues) devra être privilégié. Il sera également tenu compte de cette expérience internationale lors de l'examen des avancements.

Les instructions définies par chaque recteur permettront au groupe de pilotage académique de proposer les modalités de valorisation de carrière les mieux adaptées au contexte local. Un mois avant la fin de son séjour, chaque participant transmettra au recteur un rapport détaillé de son séjour à l'étranger. Ce do-

cument sera l'un des éléments d'évaluation lors de l'inspection ultérieure de l'enseignant. Il pourra par ailleurs être conçu comme un outil propre à permettre aux enseignants de réaliser une validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) pour valoriser tous les savoirs et les compétences développés à l'occasion de leur séjour.
1.2 Modalités d'organisation : procédures de recueil et de traitement des candidatures, calendrier des opérations
1.2.1 Acte de candidature
La présentation du programme ainsi que les formulaires de candidature, distincts pour l'enseignement primaire et pour le secondaire, sont téléchargeables au format A4 sur les pages DAREIC des sites des académies ou à l'adresse
http://www.ciep.fr/programme-jules-verne/
Chacune des rubriques doit être renseignée le plus précisément possible.

1.2.2 Enseignants du premier degré
Les enseignants du premier degré devront faire parvenir à l'inspection académique de leur département par la voie hiérarchique, et **avant le 24 avril 2009**, délai de rigueur, le formulaire de candidature.
L'inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de circonscription émet un avis sur les candidatures et transmet les dossiers à l'I.A-D.S.D.E.N.
Tous les candidats seront ensuite convoqués pour un entretien par une commission composée d'un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, d'un inspecteur de l'Éducation nationale et du DAREIC. L'entretien permettra d'apprécier leurs compétences linguistiques, leur aptitude à s'adapter aux usages en vigueur dans le pays d'accueil, leur motivation, leur projet professionnel et pédagogique et leur intention de contribuer à leur retour en France au développement de l'enseignement des langues à l'école.

À ce stade il appartiendra à chaque recteur d'établir les modalités les plus appropriées pour l'examen des dossiers des candidats présélectionnés afin de dresser sans délais la liste des candidats à retenir. Cette liste récapitulative sera ensuite transmise par le DAREIC aux services rectoraux chargés du suivi administratif et financier du dossier.

Toutes les candidatures revêtues d'un avis favorable, ainsi qu'un tableau récapitulatif des candidatures retenues par langue et par pays de destination, seront alors transmises par le rectorat, sous bordereau unique réunissant les candidats retenus pour l'enseignement primaire et secondaire, au ministère de l'Éducation nationale, DREIC BAGIIR, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris SP 07 et au C.I.E.P., 1, avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex, **pour le 17 mai 2009** délai de rigueur.

1.2.3 Enseignants du second degré
Deux dossiers seront à remplir.
Un premier dossier ne comportant aucun avis hiérarchique sera retourné directement par le candidat **pour le 24 avril 2009** à l'attention du DAREIC. Une copie du même dossier, revêtu d'un avis du chef d'établissement, sera transmise par ce dernier pour la même date au rectorat de leur académie, à l'attention du DAREIC et du D.R.H.

Tous les candidats seront ensuite convoqués pour un entretien avec un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional et le DAREIC, au cours duquel seront appréciés leurs compétences linguistiques, leur aptitude à s'adapter aux usages en vigueur dans le pays d'accueil, leur motivation, leur projet professionnel et pédagogique et leur intention de contribuer à leur retour en France au développement de l'enseignement des langues dans les établissements scolaires.

À l'issue des entretiens, la liste des candidats à retenir sera établie par le recteur. Cette liste récapitulative et les dossiers seront ensuite transmis par le DAREIC aux services rectoraux chargés du suivi administratif et financier du dossier.

Parallèlement, ces dossiers ainsi qu'un tableau récapitulatif des candidatures retenues par langue et par pays de destination, seront alors transmis par le rectorat, sous le bordereau mentionné précédemment, au ministère de l'Éducation nationale, DREIC BAGIIR, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris SP 07 et au C.I.E.P., 1, avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex, **pour le 17 mai 2009** délai de rigueur.

1.2.4 Harmonisation du programme
À la demande des rectorats, une ventilation interacadémique opérée par la DREIC avec l'appui logistique du C.I.E.P. permettra éventuellement de réguler au terme de la phase de recrutement, l'offre et la demande entre les académies assurant ainsi l'équilibre du programme au niveau national.

Au cours d'une réunion nationale organisée par la DREIC **fin mai 2009**, les représentants des différentes directions et corps d'inspection examineront les dossiers présélectionnés et arrêteront la liste des enseignants retenus.

Fin juin 2009, un stage de regroupement académique obligatoire centré sur l'approche interculturelle, la connaissance pédagogique des pays partenaires, les conseils sur la mobilité internationale, organisé par les recteurs, réunira les candidats retenus.
Je vous remercie de l'attention personnelle que vous voudrez bien porter aux instructions pour la mise en place de ce programme auquel j'attache une importance toute particulière.

Annexe 1

1 - Position administrative, rémunération et contrat des enseignants sélectionnés

Les enseignants restent attachés à leur administration et ont une double tutelle hiérarchique, française et locale.

Les rectorats effectueront la mise à disposition nécessaire auprès de la structure éducative étrangère avec laquelle chaque rectorat passera convention au nom de l'établissement français concerné. Les enseignants resteront ainsi en position d'activité, demeureront dans leur corps d'origine et continueront à percevoir la rémunération correspondante à leur corps et grade. Les recteurs s'attacheront à maintenir pendant la durée du stage les régimes indemnitaires perçus avant leur départ par les enseignants retenus. Ils pourront percevoir une rémunération complémentaire de leur établissement d'accueil.

Les frais de transport aller et retour entre les lieux d'exercice de l'enseignant en France et celui de l'établissement d'accueil à l'étranger, ainsi qu'un voyage de congé aller et retour, seront pris en charge par l'académie sur la base du tarif le plus avantageux. Les dates de ce congé en France sont laissés au libre choix de l'enseignant et tiendra compte des périodes de congés scolaires du pays d'accueil.

Chaque enseignant recevra une lettre de mission qui précisera, dans le cadre de son affectation, les termes de l'accord passé entre son établissement et celui d'accueil ainsi que tous les éléments d'information concernant sa position administrative, sa rémunération, et son service d'enseignement.

2 - Service des enseignants

Les enseignants qui participent au programme seront mis à la disposition d'établissements scolaires ou de fondations gestionnaires d'établissements éducatifs publics pour effectuer un service complet d'enseignement. Ils devront se conformer à l'organisation et au règlement des écoles dans lesquelles ils sont amenés à intervenir.

Durant l'année scolaire, les autorisations d'absence devront être sollicitées auprès des autorités scolaires locales qui appliqueront la réglementation en usage dans le pays d'accueil. Les congés de maladie devront être justifiés par les participants auprès de leur inspection académique et des autorités locales.
La participation au programme entraîne l'obligation de remettre en fin de mission un rapport d'activité au recteur.

Annexe 2

Nombre de postes ouverts par académie

Aix-Marseille : 13
Amiens : 8
Besançon : 5
Bordeaux : 12
Caen : 6
Clermont-Ferrand : 5
Corse : 4
Créteil : 22
Dijon : 6
Grenoble : 10
Guadeloupe : 5
Guyane : 3
La Réunion : 5
Lille : 18
Limoges : 5
Lyon : 14
Martinique : 4
Montpellier : 12
Nancy-Metz : 10
Nantes : 15
Nice : 9
Nouvelle-Calédonie : 3
Orléans-Tours : 11
Paris : 16
Poitiers : 7
Reims : 6
Rennes : 14
Rouen : 9
Strasbourg : 9
Toulouse : 12
Versailles : 22

Le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos

Chers amis,

Lors de mon discours d'ouverture, j'évoquais avec plaisir l'instant précis où j'avais lu dans les yeux des jeunes élèves de Karlsruhe auxquels j'avais rendu visite, cette magie qui faisait que la FRANCE était devenue à travers ma présence et mes chants une réalité vraie au point qu' ils avaient oublié leur livre de référence. Aujourd'hui, je m'intérroge et peut-être vous aussi qui connaissez la France depuis longtemps, à quel moment la ville de Montpellier est-elle devenue réalité pour vous?

- À Odysseum où j'en ai conduit quelques-uns dès le premier jour pour découvrir ce grand centre commercial flambant neuf.
- Sur la place de la Comédie, jadis appelée l' Oeuf avec sa fameuse statue des trois Grâces?
- Dans ces ruelles pittoresques où il fait si bon se promener?
- Lorsque vous avez baigné vos pieds dans la Méditerranée?
- Lorsque vous avez écouté les deux étudiants Marie et Clément parler de leur musique?

Car tous ce moments, aucune carte postale, aucune photo, aucun ordinateur ne saura parler mieux que notre mémoire tant qu'elle nous restera fidèle. Car tous ces moments sont gravés en nous avec leurs couleurs, leurs odeurs et leurs sons. Car tous ces moments font partie désormais de notre ressenti personnel.
Et tous ces moments, j'en suis sûre, nous saurons les faire rejaillir parfois afin qu' ils illuminent la grisaille de nos vies respectives. Alors au moment de vous dire au revoir, à bientôt, j'ai le sentiment, ô combien apaisant et heureux d'avoir contribué à poser ma pierre, oh un tout petit galet, à ce grand édifice qui est par sa durée (officiellement depuis 1963 aux accords de l'Élysée) et par sa hauteur (l'action que nous menons chacun et chaque jour auprès de nos élèves mais aussi dans notre entourage en faveur de nos deux pays) je veux parler de l'amitié Franco-Allemande. Puisse-t-elle durer, durer encore, et j'espère toujours, cette amitié, la nôtre, à laquelle nous tenons tout, et à laquelle tant de gens célèbres ou pas ont largement contribué avant nous.

L'organisation de ce congrès à Montpellier revêtait un côté humain tout particulier que je tiens à souligner. Ma belle soeur a trouvé l'hôtel, ma nièce a conseillé les sorties (films, théâtre) et ma mère, 93 ans, ancienne professeur de français, s' est déplacée en personne pour remettre au président un présent et saluer tous les membres du CMK.
Quant à moi, j'avais le rôle de coordinatrice avec la mairie, la maison de Heidelberg, les différents intervenants et de médiatrice pour l'hôtel, les excursions dans la région et les déplacements en ville.

TRAIT D'UNION - BINDESTRICH

Qu'est-ce que le « Carolus Magnus Kongress » ?

C'est une délégation de professeurs allemands, venant des quatre coins de l'Allemagne, enseignant le français, qui se réunit en congrès chaque année dans une ville différente. Cette année la ville choisie est Montpellier.

Dimanche 15, le programme est libre et le groupe a manifesté le désir de venir passer la journée à Agde pour visiter la vieille ville et le Cap.

Trait d'Union/Bindestrich aura l'honneur de les accueillir et de les accompagner tout au long de cette visite.

Au programme, visite de la Cathédrale St-Etienne, des églises St-Sever et St-André et des divers monuments de la ville antique.

Après une légère collation, la visite guidée se poursuivra au Cap : La Grande Conque, le port etc...

C'est une très belle occasion pour notre association de faire connaître nos diverses actions dans le cadre du rapprochement franco-allemand. Cette rencontre nous permettra de créer de nouveaux liens en Allemagne et d'éventuels points de chute pour un échange culturel ou un voyage.

C'est grâce à Mme Albertini, la conférencière bien connue des participants aux conférences d'octobre dernier, sur Berlin et la chute du mur, que cette rencontre a été possible. Nous l'en remercions ainsi que pour son invitation à prendre part à une partie du programme du congrès qui se tiendra à Montpellier du jeudi 12 au lundi 16 novembre prochain.

En janvier 2010, Mme Albertini nous propose une autre conférence sur « les années berlinoises du peintre Emil Nolde ». Les précisions seront annoncées en temps opportun.

Pour tous renseignements :
Josée Masse, 52, Rue Lucien Petit 34300 Agde
Tél : 06 29 22 10 03
trait-dunion.bindestrich@hotmail.fr

Die Presse in Montpellier berichtete ausführlich über *La 7e semaine allemande*, die das Maison de Heidelberg vom 25. September – 04. Oktober 2009 mit zahlreichen Veranstaltungen organisiert hatte, und über den symbolischen Fall der Mauer, die auf der Esplanade errichtet worden war, am 09. November 2009.
Der Carolus-Magnus-Kreis führte seinen Kongress vom 12. – 16. November 2009 durch und wurde vom Adjoint au Maire Philippe Thinès (auf dem Foto der Erste von rechts) im Maison des Relations Internationales empfangen.

La 7e semaine allemande célébrait deux anniversaires : la création de la RFA et la chute du mur de Berlin. Ainsi qu'une unité retrouvée.

Dialogue d'exception

20e anniversaire à Montpellier, scellait par ailleurs l'amitié franco-allemande, qui s'exprime ici à travers le jumelage avec la ville d'Heidelberg, dont le 50e anniversaire sera lui-même fêté en 2011. « Nous inaugurons une nouvelle relation, annonce Jacques Touchon, adjoint délégué aux relations internationales. L'avenir n'est pas à un jumelage plan-plan : Heidelberg participera aux *Estivales* et *Hivernales* 2010 et nous développons les échanges en termes d'urbanisme, de biotechnologies, en plus de ceux, sportifs et culturels, qui existent déjà. » Montpellier est déjà invitée pour la première de la Fête de la musique à Heidelberg.

De quoi confirmer cette « fête de la rencontre et du dialogue », objectif avoué de la manifestation, selon Kurt Brenner, directeur de la Maison de Heidelberg.

Infos : www.maison-de-heidelberg.org ou 04 67 60 48 11
Jumelage : www.cofsec.net

Une nouvelle relation

La commémoration de ce jour-là, munis de marteaux et de… burins, vous rejouerez le grand soir de la destruction. Gageons que d'aucuns emporteront des morceaux chez eux.

Le mur symbolique construit sur l'Esplanade, dans le cadre de la Semaine allemande, sert ainsi de support de création jusqu'au 9 novembre 2009, à l'image de ce qu'était devenu le mur réel, côté ouest. Ce

Tourner le dos au mur

La nuit du 9 novembre 1989 restera dans les mémoires comme un moment de fulgurante clarté, où l'arrogante aberration du mur de Berlin fut mise à bas. Tous les enjeux de la réunification, intervenue le 3 octobre 1990, en découleront ensuite.

De gauche à droite, messieurs Späth, Andersch, Touchon et Thinès.

Un jour exceptionnelle, pour une année exceptionnelle, dans une maison exceptionnelle et avec la présence exceptionnelle de Wilhelm Späth, Consul général d'Allemagne pour le grand sud. Tout joue en notre faveur à Montpellier ! » Tels furent les mots d'introduction du Consul honoraire Martin Andersch, dans le jardin de la Maison des relations internationales (MRI), pour la 7e semaine allemande, organisée par la Maison de Heidelberg pour la fête nationale.

Il ne mentait pas : le ciel était calé sur "grand bleu". L'année en cours commémore les 60 ans de la RFA, les 20 ans de la chute du mur de Berlin et, comme toujours, l'unité retrouvée. La MRI est une structure unique en France, qui met un bureau à disposition des consuls étrangers.

seit 1954

Carolus-Magnus-Kreis

Vereinigung für deutsch-französische pädagogische
und kulturelle Zusammenarbeit e.V.
Association pour la coopération franco-allemande
culturelle et pédagogique